

**ACTA
ACADEMIAE AGRIENSIS**

**AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

**SECTIO SCIENTIARIUM
ECONOMICARUM ET SOCIALIUM**

Minerva küszöbén

Tanulmányok a gazdaság- és társadalomtudományok köréből

Redigit – Szerkeszti
H. Varga Gyula



**EKF LÍCEUM KIADÓ, EGER
2002**

ACTA
ACADEMIAE AGRIENSIS

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

SECTIO SCIENTIARIUM
ECONOMICARUM ET SOCIALIUM

Minerva küszöbén

Tanulmányok a gazdaság- és társadalomtudományok köréből

Redigit – Szerkeszti
H. Varga Gyula



EKF LÍCEUM KIADÓ, EGER
2002

ESZTERHAZY KÁROLY FŐISKOLA KÖNYVTÁRA - EGER
Könyv:

ISSN 1587–9496

A kiadásért felelős:
 az Eszterházy Károly Főiskola főigazgatója
 Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
 Kiadóvezető: Rimán János
 Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
 Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné
 Megjelent: 2002. február
 Példányszám: 200
 Készítette a PR-editor Kft. nyomdája, Eger
 Ügyvezető igazgató: Fülöp Gábor

Tartalom

Integrálódó tudományok.....	5
TANULMÁNYOK A TANÁRKÉPZÉS ÉS A KÖZOKTATÁS KÖRÉBŐL.....	11
Ludányi Ágnes: A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben.....	13
Szilágyi István: Magyar, román, belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték- és attitűdvizsgálata.....	28
Forgó Sándor: Pedagógusjelöltek pályaaorientációjára ható tényezők.....	43
Hauser Zoltán: Oktatástechnológiai curriculum fejlesztése a tanárképzésben	49
Kis-Tóth Lajos: Informatikai curriculum fejlesztése a tanárképzésben.....	67
Kádek István: A közgazdasági oktatás tartalmi és módszertani változásainak vizsgálata.....	80
Estefánné Varga Magdolna: A koraszülött gyermekek értelmi fejlődésével és iskolai eredményességével foglalkozó multimédiás oktatóprogram fejlesztése	97
Hanák Zsuzsanna: Multimediális oktatóprogram készítése kommunikációs képességek fejlesztéséhez	114
Szilvási László: Multimédiás oktatóprogram a szociológia oktatásának segítéséhez	131
Tóthné Parázsó Lenke: Interaktív tanítási-tanulási stratégiák.....	144
Balázs Sándor: A pedagógiai értékek alakulása a rendszerváltás folyamatában a középiskolás fiatalok körében.....	158
A TUDOMÁNYOK EGYÉB MŰHELYEIBŐL.....	173
Hollóné Kacsó Erzsébet: A tőzsdei bevezetések megalapozását szolgáló vállalatértékelés elvi alapjai, módszerei.....	175
Tóvári Judit: Az elit Miskolc város társadalmában (1872–1917).....	192
H. Varga Gyula: A magyar nyelv prefixum típusú elemei	208
Bodosi Béla: Az egri lyceum története, különös tekintettel a polgári korszak oktatástörténetére	225

Integrálódó tudományok

Előszó helyett

A görög mitológiában Pallasz Athéné a városok védője, minden szép mesterség tudója és minden tudomány pártfogója. A tudományos közvélemény szemében azonban a tudomány mintha erősebben kötődne Pallasz Athéné római örökösének, a bagolyszemű Minervának a személyéhez. Ő az, aki a tudományok titokzatosságát és a bölcsesség higgadtságát eszünkbe juttatja. Mindenesetre ez alkalommal a szerkesztő az „aranyalmát” Minerva elé gurította.

Ha már a mitológiánál tartunk – a címválasztásnak van még egy oka. A kötet szerzői részéről Minerva neve jelképesnek is tekinthető.¹ A Gazdaság- és Társadalomtudományi Fakultás többnyire ún. integrált szakokat működtet, s ez azzal jár, hogy az egyes tanszékek jelentős mértékben átoktatnak egymás képzésébe. Ez a sorsközösség (a szójátékot folytatva: nostra nerva) tovább erősödik azokban a közös kutatásokban, tudományos vizsgálatokban is, amelyek az itt következő tanulmányokból kiviláglanak. Egy viszonylag új fakultás mutatkozik itt be – saját tudományos fórummal. Intézményünkben újszerű a kezdeményezés, tudomásom szerint eddig fakultás Egerben nem adott ki önálló tanulmánygyűjteményt.

E kötet olyan írásokat tartalmaz, amelyeknek szerzői már felküzdötték magukat Minerva lépcsőin, s épp e munkájukkal kérnek bebocsáttatást a tudományok csarnokába. Sokan úgy gondolják – kiváltképp a doktorandusok

¹ Állítólag amikor az istennő 25 évesen – ahogy mondani szokás – teljes harci díszben kipattant atyjának, Jupiternek a fejéből, elámult az egész isteni kar. Amikor pedig az „újszülött” rájuk förmedt, hogy mit bámulnak, atyja, a főisten meglepetésében és elragadtatásában így kiáltott fel: „Mi nerve!” Ez annyit tesz, hogy „az én vérem” (tkp. idegem). De rögtön rájött, hogy a *nervus* hímnemű szó, e gyönyörűséges leányra mégsem illik, ezért gyorsan kijavította: „Mi nerva”. Aminek persze semmi értelme, de ott és akkor Róma istenei nem foglalkoztak a latin nyelvtan szabályaival, mindenki úgy értette, hogy ez az istennő neve.

–, hogy a disszertáció megírása, nyilvános megvédése, a doktori cím elnyerése cél, melyet elérve megpihenhetnek. Akik túl vannak rajta, tudják, hogy a munka neheze ezután jön: nyilvános fórumokon, orgánumban újra és újra igazolni kell, hogy a cím birtokosa méltó annak viselésére.

A doktori disszertációt nem magának írja az ember. De még nem is a tudományos közvéleménynek, hisz a „nagy mű” csak kevesek, mondhatnánk, csupán néhány szakember számára hozzáférhető. Vagyis nem publikus. (Ezért nem tartják publikációnak.) De azt követően sokan és joggal várják – sőt: elvárják – tőle, hogy közlésegye eredményeit, megállapításait, gondolatait. Ezért a publikációban megnő az ember felelőssége. A cím kötelez: folyamatos jelenlétre az adott szakmai közéletben. Mert itt jön el az igazi megmérettetés.

Ennek a tudatában tárják e kötet szerzői a nyilvánosság elé „belépőjüket”, disszertációik módosított, átdolgozott téziseit. Az értekezéseknek ugyanis általában az a sorsuk, hogy elfelejtődnek. Legfőlegbb részleteik jelennek meg apránként, szétszórva. Bár a dolgozatok a maguk teljességében így sem vehetők kézbe, az itt közölt tanulmányok legalább áttekintést adnak a disszertációk egészéről.

Az elgondolás, hogy tudniillik a doktori értekezések sűrűtményeit hasznos lenne hozzáférhetővé tenni egy gyűjteményes kötetben, 2000-ben született, a megvalósítás elől az akadályok 2001 közepére hárultak el. A tézisek össze rendezése nehéz feladat elé állította a szerkesztőt. Az efféle munkára vállalkozók megtapasztalhatták, milyen nehéz összeállítani egy kötetet úgy, hogy nincs mögötte koherens kutatási téma. Az EKF actáit még egy-egy tudományterületen – de még egy tanszéken – sem könnyű egybeszerkeszteni a kutatók eltérő vizsgálati területe és módszerei miatt. Hát még azon a fakultáson, ahol olyan területek vannak jelen, mint az informatika, a közgazdaságtan, a pedagógia, a pszichológia stb.

A kötet alapját vagy inkább kiindulását tehát a fakultás oktatóinak – a XX. század utolsó évtizedében készített – doktori, kandidátusi disszertációinak tartalmi összefoglalói alkották. Az itt következő írások szerzői a téziseket csupán kiindulási alapnak tartották, annak előírt szerkezeti és terjedelmi korlátaitól kisebb-nagyobb mértékben eltekintettek. Ezek a tanulmányok a közlés céljának megfelelően általában terjedelmesebbek, részletezőbbek a téziseknél – kb. egy-egy nyomdai ívet tesznek ki –, ilyenformán az itt következő összefoglalók önálló munkáknak tekintendők, s szükségtelen rajtuk számon kérni a tézisek kívánalmait.²

² A tézisek szerkezeti előírásai eredendően a következők voltak: I. A kitűzött kutatási feladat rövid összefoglalása, a szakmai-szakirodalmi előzmények. II. Az elvégzett vizsgálatok, kísérletek rövid leírása, az anyaggyűjtés módszerei, a

Az egri főiskola szakmai erőssége mindig az alkalmazott tudományok művelésében nyilvánult meg. Ezt a hagyományt folytatja a Gazdaság- és Társadalomtudományi Fakultás kutatóinak-oktatóinak többsége is. A fakultáson belüli integráció egyik hajtóereje az oktatás. A társadalom, a gazdaság ma sokoldalúan képzett szakembereket igényel. A felsőoktatásban ez úgy jelentkezik, hogy szükségessé vált – a szakmai képzés mellett – a hallgatók informatikai, közgazdasági-pénzügyi, kommunikációs és idegen nyelvi felkészítése. E feladatok túlnyomó részének elvégzése a GTF tevékenységi körébe tartozik. Még ennél is fontosabb a teendők összehangolása a már említett integrált szakok közös oktatásában. Itt a képzési területek úgy átszövik egymást, hogy a tucatszámú tanszék lényegében egyetlen nagy szervezetként működik.

Ez a szoros együttműködés kihat a kutatómunkára is. A tudományok integrációja persze nem új jelenség. A XX. század második felében megszáporodtak a tudományközi (interdiszciplináris) vizsgálatok, ennek következményeképpen létrejöttek, majd megerősödtek a határtudományok. Később az alap kutatások nemritkán olyan szakaszba jutottak, amelyekben már vagy nem volt elég eszköz, módszer a továbblépésre, vagy olyan lehetőségek, távlatok nyíltak meg, ahol csak több tudományterület szakembereinek összefogása hozhatott eredményt. Ezt ismerték föl a kötet szerzői, s vonták be tudományos kutató- és oktatómunkájukba a legújabb – minden túlzás nélkül mondhatjuk: a fejlett világ naprakész – eredményeit és módszereit.

A kötet eltérő témájú írásait főleg az köti össze, hogy többségükben domináns szerepet kap az oktatás. A pedagógiai jellegű kutatások, eljárások alkalmazása, mondhatnánk, az intézmény profiljából, alaptevékenységéből következik. Ám kissé paradox módon a főiskolának ezen a fakultásán – ahová szervezetileg a pedagógia tanszék is tartozik – éppen nem tanárképzés folyik. A jelenlegi 12 szak (az egyes képzéseken belül további szakirányok) között csupán egyetlen tanári szakot találunk. A kutatások mégis erősen kötődnek az oktatáshoz. Az előzőekből következik, hogy itt általában nem tantárgy-pedagógiai, hanem a felsőoktatáshoz kapcsolódó, a főiskolai képzés korszerűsítését szolgáló oktatás-módszertani eljárások kidolgozása a cél.

Az elmondottak előrevetítik a kutatások másik integráló tényezőjét: ez pedig az informatika. A számítástechnika, a számítógépes fel- és kidolgozások mára olyan mértékben beépültek a tudományos, a gazdasági és a min-

források feltárása, felhasználása. III. A tudományos eredmények rövid összefoglalása, hasznosítása (hasznosítási lehetőségei), közvetlen vagy közvetett gyakorlati alkalmazása, ill. a tudományág belső fejlődésének elősegítése vagy más tudományág új ismeretekkel való gyarapítása. IV. A munka témaköréből készült publikációk jegyzéke.

dennapi életbe, hogy nélkülük a jelentős kutatási apparátust igénylő szakmai vizsgálatok gyakran nehezen végezhetők el. A lezajlott és a folyamatban lévő információtechnikai robbanásról és eseményekről tudomást nem venni, eredményeiket és szolgáltatásaikat mellőzni szűklátókörűség. Így érthető az informatika, kiváltképp a multimédia térnyerése a módszertani eljárásokban és a tudományos kutatómunkában egyaránt. A multimédia – ahogyan az elnevezés jelzi – már maga is interdiszciplináris természetű. Információkat közvetít hang, írás, álló- és mozgókép formájában. Lehetőségeit felhasználja a távközlés, a szórakoztató elektronika, a stúdiótechnika, a hírközlés stb., és egyre jobban behatol az oktatásba is. Ez a magyarázata annak, hogy kötetünk jó néhány tanulmányában kap fontos szerepet.

Az alkalmazott tudományok mellett három dolgozat képviseli az elméleti kutatásokat. Jószerével ez, vagyis az elméletiség köti őket össze, hiszen témájuk és tudományterületük (közgazdaság, szociológia, nyelvtudomány) jelentősen eltér egymástól.

Végül a kötetet – stílszerűen – intézményünkben folyó oktatás-nevelés történetének egy időszakát feltáró írás zárja.

Befejezésül álljon itt a kötetben szereplő disszertációk szerzőinek és opponenseinek a neve:

Szerző	Opponensek
Balázs Sándor	Ondrej Baláz DSc, Ján Perhács CSc
Bodosi Béla	Mészáros István CSc, Horváth Márton
Estefánné Varga Magdolna	Pavol Bohony CSc, Ondrej Baláz DSc, Ladislav Ďurič DSc
Forgó Sándor	Hunyadi Györgyné DSc, Salamon Zoltán CSc
Hanák Zsuzsanna	Perhács János DSc, Albert Sándor PhD Stoffa Veronika CSc
Hauser Zoltán	Dušan Driensky CSc, Ladislav Ďurič DSc
Hollóné Kacsó Erzsébet	Borszéki Éva CSc, Roóz József CSc
Kádek István	Mihalik István CSc, Kurtán Lajos CSc
Kis-Tóth Lajos	Imrich Okenka CSc, Ján Stoffa CSc
Ludányi Ágnes	Barkó Endre CSc, Golnhoffer Erzsébet CSc
Szilágyi István	Hegyesi Gábor CSc, Szabó Lajos PhD
Szilvási László	Nádasi András PhD, Dušan Driensky CSc, Ondrej Baláz DSc
Tóthné Parázso Lenke	Nagy Eleménné PhD, Hassan Elsayed CSc.
Tóvári Judit	Kövé György CSc, Ruszoly József CSc
Varga Gyula	Papp Ferenc akadémikus, Máta Mária, CSc.

* * *

Az elmúlt évtized termése két kandidátusi, egy habilitációs és tíz PhD-értekezés. Bízunk benne, hogy a Gazdaság- és Társadalomtudományi Fakultás életében a következő évtized hasonló vagy még jobb eredményeket hoz a tudományos kutatások területén.

Innen, Minerva küszöbéről ajánlom az itt következő munkákat a már bent lévők figyelmébe, a küszöbhez most közelítőknak pedig biztatásul és bátorításul.

Eger, 2001 nyarán

A szerkesztő

TANULMÁNYOK A TANÁRKÉPZÉS ÉS A KÖZOKTATÁS KÖRÉBŐL

Ludányi Ágnes

A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben

Doktori (PhD) értekezés

ELTE BTK

Budapest, 2000

1. A kutatás előzményei

Az elmúlt évtizedben nagyon sok változás érte a felsőoktatás egészét, így a tanárképzést is. Új törvényi szabályozás született, a hagyományos kétszakos képzés fellazult, bevezetődött a kreditrendszer valamely formája. Átalakult a közoktatás is, ahová a pedagógusjelöltek készülnek, szemléletváltás volt, megjelent az új gyermekvédelmi törvény stb. Ezek a változások arra készítetik a képzőintézmények oktatóit, hogy folyamatosan újraértékeljék szakmai működésüket, mérlegeljék azt, hogy milyen tudás birtokában tudják pályára bocsátani hallgatóikat. Minden oktató, aki a pedagógusképzésben részt vesz, rendelkezik egyfajta pedagógus-ideálképpel, amelyet tevékenységével közelíteni kíván. Ennek az ideálképnek a kialakulásában szerepet játszik az oktatók egyéni élettörténete, a szakma művelése során szerzett tapasztalata. Eltérés mutatkozik az oktatók között abban a tekintetben, hogy milyen tudatossági fokon művelik szakmájukat. Valljuk, hogy hallgatóink szakmai szocializációs folyamatát erőteljesen befolyásolja a képzők tudatossága, ami megjelenhet a releváns tananyagválasztásban, a használt módszerek kiválasztásában, megnyilvánulhat értékrendjükben, személyiségükben, világlátásukban.

Munkámban kísérletet teszek arra, hogy elemezzem azokat a tényezőket, amelyek a tanárképzést meghatározzák. Attekintem a kultúra, a társadalom és az individuális elemek hatásait a képzésre. Céloom, hogy elemezzem azt a rendszert, amelynek meghatározó eleme az oktató, valamint kidolgozzak egy

olyan képzési koncepciót, amely adaptívabb és jobb pályaszocializációs esélyt biztosít hallgatóinknak.

Ebben a munkában törekszem a konstruktivizmus elméleti keretében maradni, ami nehezítő körülmény, hiszen nem lezárt és kész teóriáról van szó, mégis ennek alapelveivel való azonosulás felel meg leginkább a téma kifejtésének. A huszadik század közepétől ugyanis a kognitív megközelítés dominanciája több tudományágban éreztette hatását. A figyelem az információfeldolgozás felé fordult. Új tudományfelfogás bontakozott ki, amelyet többek között Karl Popper, Thomas Kuhn, Noam Chomsky neve fémjelez. (Vö. Popper 1997, Kuhn 1984, Chomsky 1995. stb.) A konstruktivizmus mint ismeretelméleti megközelítés szemben áll azzal a nézettel, hogy a tudás kialakulása valamiféle visszatükrözés eredménye. Nem keres egyértelmű megfeleltetéseket a tudás és a valóság között, nem hiszi, hogy a tudásnak igazsága van. „A konstruktivizmus szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban” (Nahalka 1997).

Munkám konstruktivista törekvése abban mutatkozik meg, hogy a pályaszocializáció során konceptuális váltások elérésére törekszik. Konceptuális váltáson a konstruktivizmus tanulásfelfogása szerint az információfeldolgozó rendszer struktúráját alkotó elemek átalakulását értjük. A váltások bekövetkezését a meglévő alapelvek, fogalomrendszer fokozatos differenciálásával kívánjuk elérni, valamint tudásterületek keresztterképezésével.

Az általunk kidolgozott pályaszocializációs program jellegzetessége, hogy az információforrás speciális, ez maga a személyiség, és annak feldolgozásban betöltött szerepe. A saját személyiségre vonatkozó elemző eljárások begyakorlásával esélyt látunk egy tudatosabban végzett pedagógiai munka elsajátítására. Elfogadjuk az alapelméletből (Nahalka 1997), hogy születésünktől adottak bizonyos tudásterület-feldolgozó kognitív struktúrák, melyek alapjai a további fejlődésnek. Ebbe illeszkednek bele az új ismeretek konceptuális váltások során. Kutatásunk keretében elfogadtuk, mert bizonyítékok támogatták, hogy az előző struktúrák együtt élnek lényegi tulajdonságaikkal együtt az újakkal, valamint azt, hogy a személyek ellenállást tanúsíthatnak a váltásokkal szemben. Ugyanakkor a modern társadalmak úgy kényszerítik állandó változásra az egyéneket, hogy az elődök tapasztalatátadásának kötelező érvénye már megszűnt. (Lásd Heller 1996.) Bonyolult etikai közegben alakítják ki az egyének értékeiket, ezzel együtt identitásukat, nem vesznek át automatikusan elköteleződéseket. Erre csak független, autonóm ember képes. Pályaszocializációs munkám felfogható egyfajta szakmai identitásképzést segítő eljárásnak, eltérő társadalmi csoportok értékalakulá-

sának megismerését célzó módszernek és egyfajta nyelvi jelentésegyeztetési gyakorlatnak.

A kutatás indoklása társadalmi és szemléleti változások függvényében

A társadalom az iskolától hagyományosan elvárja, hogy ne csak tudást adjon át, hanem neveljen is. Készítse fel a gyerekeket egyénileg és társadalmilag is sikeres életre. E feladatkörök folyamatra vonatkozó tartalmai jelentősen átrendeződtek. Bizonyos ismeretek felértékelődtek, a különböző értékrendek legitimé váltak. Az elmúlt években, a társadalomban való érvényesüléshez olyan magatartásminták alakultak ki, amelyekre korábban nem volt szükség, így a pedagógiai szerepellátás egyszerűbb volt, mint napjainkban. Meleg Csilla (1996) állatorvosi lóhoz hasonlítja az iskolát. Azt mondja, hogy egyre világosabban látszódnak rajta a társadalom betegségének tünetei. Meg kellene oldja a kulturálatlanságot, az alkohol, a drog problémáját, a családok gyenge kohéziós erejét, a pályorientációt, katonai alkalmatlanságot stb. Buda Béla (1998) azt mondja, hogy a társadalmi változások mélyén konzervatív erők és szerkezetek kötik, merevítik a valóságot. Megjelennek ugyan új nevelési formák, iskolakísérletek, de tényleges hatásuk nehezen mutatható. Vastagh Zoltán (1995) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szocializációs folyamatok kezelése az iskolában a felsőoktatás szervezetének szakszerű kialakításával és célszerű működtetésével érhető el. A kultúráközvetítésnek hagyományos tantárgyi felaprózottságát meg kell szüntetni, és új képzési funkciókat kell kijelölni, elsősorban a személyiségfejlesztést.

A Nemzeti Alaptantervre (1995) épülő helyi programokban realizálódhattak azok az elképzelések, amelyek szabadságot adva a programot készítő szakmai elképzeléseinek, garanciái a decentralizált oktatásirányításnak. Ezt a szakmai önállóságot igen változatosan kezelik az iskolák. A pedagógusok reakciói nem egyértelműek, alkalmanként kifejezetten igénylik az irányítást. Ennek okát abban látjuk, hogy az előző évtizedek centralizált irányítása nem segítette a szakmai autonómia és kreativitás erősödését. A tranzakcióanalízis terminológiája szerinti „gyermeki énállapotot” hívta elő. Sajátos jelenségeként ugyanakkor a szakmai tevékenység tanát-diák interakciója a szülői énállapotot aktiválta. Nem volt mód begyakorolni a felnőtt énállapotot, a tudatos döntések és cselekvések egyéni megoldásait.

El kell mondani azt is, hogy a pedagógiai-pszichológiai elvek, irányzatok differenciálatlan terjesztése sem a kívánt irányba hatott. Inkább bizonytalanság, szakmai identitáskeresés követte ezeket. Elég, ha csak a humanisztikus pszichológiai, pedagógiai munkára vonatkozó elveire gondolunk.

2. A kutatás tárgyának meghatározása a pedagógusszerepre és a pedagógusszemélyiségre vonatkozó kutatási adatok tükrében

Az 1998-ban megjelent tanári képesítési rendelet előírja, hogy a végzettek legyenek képesek a tanulók tanórai és tanórán kívüli munkájának hatékony és differenciált irányítására. Rendelkezzenek pályaválasztási ismeretekkel, gyermekvédelmi szemlélettel, szociális és családgondozói feladatok ellátását biztosító módszerekkel. Személyiségük legyen érett, autonóm, kreatív, önmegújító stb. Ez azt jelenti, hogy a korábbi pedagógus-szerepstruktúra kibővült új szerepelemekkel, amelyekhez rendelhetők új tevékenységek. Az új tevékenységek, aktivitások más-más feldolgozó felületét veszik igénybe a személyiségnek. Kimondhatjuk, hogy az új pedagógus-szerepelemek ellátásához más személyiségrészt kell mozgósítani, mint a hagyományos pedagógusszerep betöltésekor. Más a tevékenységek felelősség-hívása, más az eredményanticipáció. A Zétényi Ágnes-féle (1997) tanári befolyásolási források vagy kiürültek, vagy új értelmezést kívánnak, vagy csak egyszerűen aggályosak. Tartalommal való megtöltésükhöz adaptívabb szakmai szerepdefiníció szükséges. Az iskola akkor képes viabilis, tájékozódást, alkalmazkodást segítő tudást átadni, ha maguk a pedagógusok tisztázták saját szerepüket, értik azt a közeget, amelyben élnek, és öndefinícióra képesek. A pedagóguskutatások bizonyos irányzatában konkrét pedagógusszemélyiségre vonatkozó előírások fogalmazódnak meg. A harmónia és autonómia kitüntetett és elvárt tulajdonságok (Faragó 1981). Másik tulajdonság egység a fölényes szakmai tudás, tűrőképesség (Buda 1989). Szerepel még a demokratikus beállítottság, nyitottság, kezdeményező-készség, humor, fantázia stb. (Ungárné 1978). Ugyanakkor az Oktatókutató 1981–85-ös longitudinális vizsgálata alapján (vö. Szilágyi 1997) a pedagógusok több ponton elbizonytalanodottak. Enkéjük, értékeik autonómiájuk tekintetében. Galicza János és Schödl Livia (1993) szerint a pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva. Képzésükben kevés értékelő jelzést kapnak önmagukról, pedagógiai képességeikről. Makai Éva (1998) vizsgálatában a pedagógusok gyermekvédelmi kultúráját elemzi. Az általa vizsgált mintában csak a megkérdezettek hét százaléka tartja magát alkalmasnak és felkészítettnek a gyermekvédelmi munkára. A pedagógusok inkompetenciaélménye tetten érhető ezekből az adatokból. Hársfalviné Szivák Judit arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés ismeretanyaga nem alakítja, nem befolyásolja a pedagógusjelöltek szakmai előfeltevéseit, meggyőződés-szerükben saját korábbi iskolai tapasztalataik élnek tovább.

Nehezíti a szakmai szocializációt az értékek pluralizálódásának, a morális univerzum megszűnésének jelensége is, amely tipikusan a huszadik század második felének története. Iskolai vetülete nem elhanyagolható. A különbö-

ző szociális alrendszerek, mint a család, iskola, kortárs csoportok, értékek tekintetében inkongruensek. Reiff (1967, id. Gerevich 1994) megállapítja hogy a harmonikus személyiségfejlődés a három rendszer kongruenciájának függvénye. Ugyanakkor az iskola döntően a középosztálybeli értékeket jutalmazza. A gyermekeknek azt a képességét, amelyet Murell (1973) rendszerközi akkomodációnak nevezett – és amely lehetővé teszi számára, hogy az inkongruens rendszereket összeegyeztesse –, csak olyan pedagógus képes fejleszteni, aki érti saját értékvilágát és környezetének működését. A pedagógusok tájékozatlansága a különféle értékrendszerekben és az inkongruenciát növelő pedagógiai eljárások együttesen a szocializáció nem kívánt irányába hatnak. Ez azért is figyelemreméltó, mert Bugán Antal (1994) kutatása szerint a pedagógusok értékfelfogása jelentősen, erős szignifikációs szinten tér el a családokétól. A szerző szerint nem az értékfelfogások különbözősége okoz adaptációs nehézséget, hanem az értékkonfliktusokból adódó feszültség dezorganizáló hatása.

Pályaszocializációs munkánkban arra támaszkodtunk, hogy felismerhetővé váljon a hallgatók számára az a nem minden esetben tudatos feldolgozási mód, amellyel ők saját világukat előállítják, és amely alapja a gyerekek pszichoszociális összhangteremtésének. Ehhez a célhoz a piaget-i (1957) szocializációs modell egymásra épülő három szakasza jól illeszkedett. A kognitív fejlődés lineáris szakaszaihoz Piaget hozzárendelt szocializációs szinteket. Természetesen a konstruktivista megközelítés ellentmondásban van a piaget-i rendszerrel néhány ponton, ugyanakkor elemei jól használhatóak egy új összefüggésében. Egy személy életútjában három szint különíthető el: emocionális töltésű tárgyállandósággal jellemezhető szakasz, majd az autonómiára törekvő önállósulási szakasz, és a szociális hangsúlyú szakasz, aminek fő jellemzője a decentralálás képessége. Ezek a szakaszok a piaget-i alapelmélet szerint kronológiailag egymást követik. Ebből az következne, hogy a képzésben részt vevő hallgatók a szociális hangsúlyú szakaszban vannak életkoruk alapján. Vagyis képesek mások szempontjait elfogadni, érettek, alkalmazkodásra, együttműködésre képesek. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a három szocializációs szint jellemzői együttesen vannak jelen az adott életkorban. Feltesszük, hogy a váratlan életesemények, mezőváltások, pozícióváltások azzal járnak, hogy visszatérés következik be az emocionális töltésű szakaszhoz – ami egyfajta regresszió –, és onnan járják újra a többi szakaszt. Minél érettebb a személyiség, annál gyorsabban érkezik vissza a decentralálással jellemzett állapothoz. A felsőoktatásba kerülés megfelleltethető egyfajta pozícióváltással, ezért az érzelmi túlsúly dominál. A képzési anyagok kidolgozásakor ez a tény nem elhanyagolható.

A képzés pedagógus-személyiségalkotó funkciójával kapcsolatban abból indultunk ki, hogy a pedagógiai tevékenység működési területe, vagyis az

iskolák világa relatíve önálló rendszer. Ezen belül a pedagógusok, gyerekek szintén egy-egy alrendszer. Ha ezen alrendszerek tanulását úgy tekintjük, mint állandó konstruktumszerveződést, belső világépítést, akkor bármely elemmel végzett beavatkozás esetén az egész rendszer változásának lehetősége fennáll. Munkánkban kitüntetett ugyan a pedagógus személyisége, de nem elhanyagolható az ő hatásuk arra a rendszerre, amelyben tevékenységük realizálódik. Célunk volt olyan szakmai tudás (konstrukció) elérésének a segítése, amely nem rendszeridegen, hanem adaptív, releváns a szakma betöltésének szempontjából. Ebben az a feltevés is támogatott bennünket, hogy a rendszerek képesek tanulni, újra és újra értelmezni önmagukat saját apparátusuk segítségével. A sokféle rendszer között az emberi rendszer az, amely képes felismerni információkezelési és értelmezési módjait. Képes felismerni, de nem törvényszerű hogy fel is ismeri. Az egyszerű tapasztalatgyűjtés önmagában nem emeli a tudatossági szintet, akár felfedeztetéssel, akár cselekvéssel történik, mert csak „azt fedezi fel a tanulók, amit már tudnak” (Nahalka 1996).

A pályaszocializációs munkánkra hatott a narrativistáknak az az állítása, hogy a narratívum annak a szervező elve, ahogyan az emberek értelmet adnak a világnak. Ugyanakkor alkalmasak a lehorgonyzás és a tárgyiasítás tanulmányozására. A fejlesztő program célja tágabb értelemben annak segítése, hogy a hallgatók saját életpozíciójukat, helyzetüket, élettörténeteiket megértsék. Szűkebb értelemben az a cél, hogy a későbbi szakmai tevékenységek elővételezésével különböző interakciós formákat megismerjenek, és a folyamatok irányát tudják.

Feltételezzük, hogy a megváltozott pedagógus-szerepstruktúra elemzése alapján kijelölhetők olyan pedagógiai tevékenységek, amelyekre a felkészítést a felsőoktatásban vállalni lehet.

A hipotézis

Az új tevékenységek ellátásához, a funkciók betöltéséhez a szükséges pedagógusképességek, személyiségjellemzők leírhatók.

Kidolgozható olyan képzési anyag, amely tantervbe építve eredményesebb pedagógiai szakmai szocializáció irányába hat. Feltettük, hogy a képzésbe épített személyiségfejlesztő eljárások, csoportmódszerek hatnak a következő személyiségelemekre: énkép, önértékelés, belső kontrolllos attitűd, önelfogadás. Ezek a személyiségjellemzők stabilabb öndefiníciót tesznek lehetővé, kompetenciaélményt biztosítanak, a pálya betöltéséhez kedvezőbb személyiségállapotot eredményeznek.

A vizsgálati minta bemutatása:

A hipotézis igazolására kutatást szerveztünk hallgatóknak és működő pedagógusoknak. 1997-ben 275 tanár szakos hallgató előmérése történt meg.

Kiválasztásuk szempontja az volt, hogy rendelkezzenek felvett tanár szakkal, és vállalják a programban való részvételt, illetve a kérdőívek kitöltését. Törekvésünk az volt, hogy a hagyományos reál-humán szak szerinti képviselőt biztosítva legyen. Ebben az időben még a kétszakos képzés dominált. Magyar, történelem, angol, biológia és szociálpedagógia szakos hallgatók kerültek be a fejlesztőprogramba. 65 fővel négy féléven át dolgoztunk együtt.

A tanári minta kiválasztásának elve az egyik esetben az volt, hogy vállalják a résztvevők a kérdőívek kitöltését, valamint jelzik, hogy nem vettek részt szakmai képességfejlesztő tréningen. A minta másik része elkötelezte magát egy fejlesztőprogramban való részvételle. Mindkét esetben képviselve volt városi, falusi iskola és olyan régióbeli iskola, ahol jórészt veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekeket nevelnek.

A fejlesztőprogram hatását kérdőívekkel mértük. Négy kérdőívben mért adattal terveztünk változást kimutatni:

Kérdőív az énerő mérésre (pszichés energiaszint mérése). Kivitelező képességeket és feszültségkontrollt mért a vizsgálati személyeknél.

Önelfogadás mértékének kérdőíve. Felelősségteljes, belső kontrollal személyeket azonosított.

Szociális kívánalmaknak való megfelelés kérdőíve. Konformizmust, nonkonformizmust azonosított.

Kérdőív a meg nem felelés mérésére. Kompetenciaérzést, rátermettséget, alkalmasságérzést mért.

A fejlesztőprogram rövid bemutatása

A kutatás lényeges része volt egy fejlesztőprogram kidolgozása, beépíthetőségének vizsgálata a pedagógusképzésbe. Középpontjában a hallgatókkal végzett csoportmunka állt. Működő pedagógusok jelenlétét kutatásban két szempontból tartottuk lényegesnek. A bevezető pedagógusszemélyiségre vonatkozó adatait egybe kívántuk vetni az általunk mért adatokkal. Módszertani ismereteink ezzel is bővültek. Nem elhanyagolható tény az sem, hogy a működő pedagógusok élményei és szakmai dilemmái folyamatosan újítják a csoportvezetők ismerete az iskolák valós világáról, és hozzájárulnak a hallgatói csoportok példaanyagaihoz is.

A csoportban végzett és az alábbiakban leírt programokat saját élettörténeti anyagra építettük hallgatói csoportban is, és a pedagóguscsoportban is. Ennyiben hasonlítottak a klasszikus önismereti, illetve személyiségfejlesztő eljárásokhoz. Ugyanakkor a foglalkozásokon szerzett tudásanyaggal mindig helyet jelöltünk ki abban a tevékenységrendszerben, amire a hallgatók készülnek.

A hallgatói csoportok heti két-három órás időtartamban dolgoznak együtt. Ezen tanítási óra értendő. Az időben elnyújtott csoportokban nagyobb esély

van a mélyebb változásokra, kisebb a visszarendeződés lehetősége. Pedagóguscsoportokban csak a maratoni formát tudtuk megvalósítani életviteli, földrajzi okok miatt.

A csoportok működési formájának kidolgozásakor a megszokott zárt csoportkereteket szeretttük volna fellazítani és nyitottá tenni. Tudva ennek pszichológiai nehézségeiről is, az szólt volna mellette, hogy a relatíve zárt mesterséges világot, amit egy csoport képvisel, hasonlatossá tegyük a valódi világgal. Arra gondoltunk, hogy az iskolában is kell alkalmazkodni új tagokhoz, kollégákhoz, vezetőhöz, variábilis a szervezetek élete. De a hallgatók diák életének is – például egy kollégiumi életnek – velejárója a személyek erőterének gyakori változása. Mégis, esetünkben az intézmény működési mechanizmusa beállította a csoportokat zártra (órarend, teremhiány, stb.). Intézménybarát formát kellett választani, hogy ne növeljük a távolságot a képző intézmény mint rendszer egyéb elemei és a csoport között.

1. félév: érzelemhangsúlyú szakasz a Racionális Emocionális Terápia elemeinek felhasználásával.

Ebben a foglalkozásrészben az érzelmi zavarok és a gyakorlati problémák elkülönítésének megtanulása után egy kognitív-viselkedéses megközelítést helyeztünk fókuszba. Improductív gondolatokat – amelyek az adaptáció szempontjából nem szerencsések – helyettesítettünk productívval. Elkülöníthetők voltak ezáltal azok a racionális hiedelmek, amelyek a valóságból származnak és énerőt növelnek az irracionális hiedelmektől, amelyek nem következnek a valóságból, önmegsemmisítők, gátolják a célok elérését. Feladata volt ennek a programrésznek a kognitív változás elősegítése, a viabilitás szempontjának érvényesítése. Lehetőség nyílt a csoporttagok számára, hogy eltérő feldolgozási módokat ismerjenek meg, tisztázódjanak a szülőkről való leválás életkori jellemzői, kapcsolati konfliktusaik megoldási módjai. Nem jelöltünk ki direkt módon legalizált alkalmazkodási pontokat csak olyan mértékben, amilyen mértékben a referenciatagok működési sajátosságaiban a személyek osztozni tudtak. Egyéni életesemények tárultak fel, ezek voltak az elemzés tárgyai, de abban a formájában, ahogyan azt átélték a tagok. A gestált pszichológia terminológiája szerinti lezáratlan alakok feldolgozási törekvése valósult meg.

2. félév: értékfeltárás.

A foglalkozások technikája csoportos beszélgetés volt. Strukturált gyakorlatokban azok a tartalmak tárultak fel egy-egy értékfogalom kapcsán, amelyeket jelentésként a tagok a fogalom mellé rendeltek, de még fontosabb, hogy ezek szerveződési elve is megmutatkozott. Lényeges elvként kezeltük, hogy a csoportvezető ne foglaljon állást „jó” és „rossz” értékek mellett vagy ellen, mert konformabb csoportok esetében a munka célját ellehetetlenült volna.

3. félév: szociális képességfejlesztés csoportban.

a) Kommunikációs képességfejlesztés

A foglalkozások kidolgozásakor arra törekedtünk, hogy az új pedagógiai tevékenységekhez adjanak azok tudást. A tevékenységek tágabb értelemben gyermekvédelmi feladatokat jelentenek. A konkrét célja a kommunikációs képességfejlesztésnek a facilitálás és mediálás technikáinak megtanulása. Ehhez olyan interakciókat használtunk példaanyagként, amelyek az iskolai gyermekvédelmi munkában előfordulnak.

b) Szakmai etikai beszélgetés

A foglalkozások beszélgetési témái Heller Ágnes műveihez kapcsolódtak. Ezeken a foglalkozásokon mutatkoztak meg azok a folyamatok, melyek konceptuális váltásokat generálnak. A váltáshoz szükséges részelemek már a korábbi foglalkozásokon differenciálódtak, és itt új minőségbe integrálva tértek vissza. A sémaalkotó érzelmi és kognitív elemek feldolgozása után az egész személyiség helyeződött tágabb összefüggésbe, ahol kikényszerített az individuálisból való kilépés. A csoporttagoknak volt módjuk elhelyezni saját világukat abban a rendszerbe, amelyikbe kidolgozták, eleget téve ezzel a konstruktív pedagógia szerinti kontextusba ágyazás tanulási-folyamat elvárásának.

3. Az eredmények összefoglalása, a hipotézis igazolása

A szerepstruktúra változásából adódó új tevékenységek bemutatása, és a hozzájuk tartozó képességek felsorolása.

A hipotézisnek megfelelően a kibővült pedagógusszerep elemzésével kijelöltünk új tevékenységeket. Ezek a tevékenységek elsősorban gyermekvédelmi célúak és mentálhigiénés indíttatásúak. Konkrétan a következők:

Érzelmi zavarok pedagógiai megoldásai elsősorban veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek esetében. Fontos képessége a pedagógusnak ebben a munkában a zavarok felismerése, és az adekvát módszer kiválasztása.

Konfliktusmegoldások mediálása egyén-csoport, csoport-csoport között. Feltétele a mediáláshoz szükséges kommunikációs eljárások ismerete.

Konzultáció különböző hatóságokkal, szakszolgálatokkal, tanórán kívüli csoportfoglalkozások szervezése, levezetése. Szükséges hozzá a facilitálás ismerete, tárgyalási technikákban való jártasság, ötletbörze szabályos megszervezése, rangsoroltatás, gyűjtés, beszélgetésvezetés metódusainak ismerete.

A felsorolás mutatja, hogy a fejlesztőprogram nem elsősorban a pedagógus információnyújtó tevékenységét célozza, hiszen annak hagyományai vannak, módszerei kidolgozottak. Azok a tevékenységek okoznak szerepbizonytalanságot, amelyekkel kapcsolatban a személyeknek nincsenek mintái a szerepkészletben.

A képzési anyag alkalmazásának eredményei:

Az első félévi munkában rendeződtek azok az élmények, amelyek a szülőkről való leválással és a pályaválasztási döntéssel azonosíthatók. Sokféle minőségű leválást és döntést elemeztek a csoportok, így nyilvánvalóvá váltak az eltérő megoldási módok, hasonlóságok, különbözőségek. Ez a programrész azokat az iskolai élményeket is feltárta, amelyek a korábbi életszakasz történései. Feltételezésünk szerint ezek feldolgozása kiolthatja azokat a válaszokat, amelyek a pálya művelése során konfliktushelyzetben eszköz híján megjelennek. Mivel a hagyományos tanítási órától eltérőek a csoportfoglalkozások rítusai, nagyobb a nyomás a személyes részvételre. Strukturálatlanabb a helyzet, mint a megszokott tanítási óra, bizonytalanabbak a feladatok, így a tagok biztonságélményének megeremtése lényeges ebben a szakaszban. Valódi együttműködést elvárni nem célszerű.

Az értékfeltáró második szakaszban már megmutatkoztak a decentralálás, együttműködés valódi formái, az ellenállások minimalizálódtak. A csoportműködés munkamódja ismertté és biztonságossá vált.

A harmadik szakaszban megkötött rész-szerződés pontosan tisztázta, hogy olyan gyakorlatok szerepelnek a foglalkozásokon, amelyek feltételezésünk szerint előfordulnak a pályán. Ekkorra már egyenrangú viszony alakult ki a csoportvezető és a csoporttagok között. Fenntartások nélkül fedték fel a tagok kétségeiket, bizonytalanságaikat, de azok feldolgozásában már nem igényelték a csoportvezető támogatását. Konszenzus elérésére sohasem volt nyomás a csoportvezető részéről, ezt a törekvést a csoportok spontán dolgozták ki (megjelent a társas hangsúlyú szakasz).

Működő tanárok csoportjai eltérő dinamikával dolgoztak, mint a hallgatói csoportok. Ennek oka az átrétegződés, másik lényeges ok, hogy életkoruk miatt több lezáratlansággal bírnak. Ugyanakkor a feldolgozási metódusokra integráltságuk miatt érzékenyebbek, gyorsabban rendeződtek.

Összességében elmondható, hogy a fejlesztőprogram hatása tendenciaszerűen kimutat változásokat mind a hallgatói, mind a tanárcsoportokban. A foglalkozások felépítése azt biztosítja, hogy változik a résztvevők önértékelése, énéreje, magabiztossága, inkompetenciaélményük oldódik. Általában a belső kontrollosság és a felelősségvállalás irányába mozdultak el a tagok.

Személyiségjellemzők változtatásának bemutatása a kérdőívek adatainak segítségével:

Kérdőív az énerő mérésére

A kérdőív az énerő két aspektusát vizsgálja. Azt, hogy mennyire képesek a személyek szándékaikat, céljaikat megvalósítani, és azt, hogy mennyire képesek belső feszültségeiket kontrollálni anélkül, hogy ez egyéb pszichés funkciót igénybe venne. Az első mérésben a hallgatói csoport valamivel alatta van a hazai átlagnak. Kedvezőtlen személyiségállapotú a minta 17

százaléka. Igen jó önértékelő és kontrollált a minta 15 százaléka. A második mérés a kontrollcsoportban érintetlennek mutatja a kedvező énértékelő bírót, és növekszik a gyenge énértékelő bírók száma, bár nem erőteljesen (17-ről 19 százalékra). A fejlesztőprogramban részesülőknél a gyenge énértékelő bírók százalékos aránya az első méréshez képest 17 százalékról 3 százalékra csökkent, a magas szintű önismerettel és énértékelő rendelkezőké pedig 15 százalékról 24 százalékra nőtt. A program valamely része vagy egésze az énértékelő, önértékelésre, impulzuskontrollra, céltudatosságra hat.

A tanács csoportok adatai jobb, mint bármelyik hallgatói csoporté. Feltehetően a pályaválasztási döntés lezárása, a pálya művelése biztosít bizonyos énértékelő, önértékelő aktivitást.

Az önértékelő mértékének kérdőíve

Az előmérésnél a hallgatói csoport adatai kevéssel a hazai átlag alatt voltak. A fejlesztésben résztvevők átlaga nőtt a kezdő szinthez képest, vagyis az önértékelő irányába tolódtak el. Csökkent az önbizalomhiány, féltékenység, jobban fogadják a kritikát. A kontrollcsoportban nőtt azoknak a száma, akik önértékelésükben bizonytalanok, kedvezőtlenebb az állapotuk, mint a képzés elején.

Ebben a kérdőívben a tanári csoportok eredményei hasonlóak a hallgatóival, csak átlagaik magasabbak, tendenciáik nem. A magasabb átlag alátámasztja a kérdőív készítő adatait, miszerint az iskolázottsággal összefüggést mutat az önértékelő.

A szociális kíváncsiságnak való megfelelés kérdőíve

Az első mérésben az egész mintára vonatkozóan az jellemző, hogy a tanárképzésbe került hallgatóknak mintegy egyötöde jól alkalmazkodó, magatartásában inkább konformista, a tetszésvágy jellemzi. A fennmaradók pedig vagy kifejezetten, vagy csak tendenciaszerűen alacsony önértékelésűek. Alacsony pontértéknél azt is felvetik a szerzők, hogy a pszichés anomáliára (szorongás, szociális introverzió, neurotikusság, függőség) utalhat. Esetünkben ez a minta egyötödére igaz. Képzési feladatok meghatározásakor figyelembe kell venni – az előmérés adatai alapján – a minta sokféleségét az elemzett tulajdonságokban, és azt a tényt, hogy pedagógiai munka kíváncsisághoz kedvezőtlen állapotúak a hallgatók. A fejlesztésben nem részesült hallgatóknak az indulószinthez képest csökkent az alkalmazkodási igénye, az előbb említett pszichés anomáliák erősödtek, nonkonformizmusuk nőtt. A kísérleti csoport igénye az elvárásoknak való megfelelésben nőtt, alkalmazkodási törekvése erősödött.

A tanári mintában nincs lényeges különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az adatok alapján a pedagóguscsoportban végzett fejlesztőprogram tartalma újraértékelést, újraelemzést kíván. Feltehető, hogy a program nem tartalmaz olyan elemeket, amelyek erőteljesen hatnának a pályán mű-

ködökre. Másik ok lehet, hogy nem számol életkorbeli, tapasztalatbeli eltérésekkel, az önszerveződés mechanizmusai érintetlenek maradnak. Ennek differenciáltabb vizsgálata későbbi feladat.

Kérdőív a meg nem felelés érzésének mérésére

A kontrollcsoportban a képzés önmagában nem növelte a kompetencia-élményt, tovább bizonytalanította a hallgatókat. A fejlesztett csoportban az inkompetencia százalékban a felére csökkent, a magabiztosság, önbizalom mutatóiban pedig növekedés volt.

A tanárcsoport a pályabetöltés szempontjából kedvezőbb képet mutatott, mint a hallgatók első adatai, de kedvezőtlenebbet, mint a kísérleti csoport a fejlesztés után. Az látszik, hogy a fejlesztőprogram elsősorban önbizalomhiány, inkompetenciaélmény, kisebbségi érzés csökkentésében hoz eredményt.

Nem mutatható, hogy a fejlesztőprogramok egésze, időstruktúrája vagy valamelyik részegysége felelős-e a kimutatott változási tendenciáért. Ez későbbi kutatásban válaszolható meg. A hipotézis felvetése szerint a csoporteljárások hatnak bizonyos személyiségjellemzőkre, mint az önértékelés, énkép, önfogadás, kompetenciaézés. Az adatok elemzésével igazolható, hogy kedvezőbb személyiségképet mutatnak a kísérleti csoportok, mint a kontrollcsoport tagjai. A képzés hagyományos formája speciálisan fejlesztő eljárás nélkül kedvezőtlenebb személyiségállapotot eredményez a hallgatóknak, spontán módon nem oldja meg a pályabetöltéséhez szükséges képesség és személyiségháttér befolyásolását.

Az új pedagógiai tevékenységekhez tartozó képességek kialakulását az általunk használt képzési programmal befolyásolni lehet. A szakmai identitás elemei megjelentethetők diákpozícióban is. A fejlesztőprogram hatásai kimutathatók a konkrét tanári tevékenységek művelésének színvonalán, másrészt olyan személyiségvonások erősödésén, amelyek a kibővült szerepellátást támogatják.

4. Kitekintés

A tanári pályára való felkészítés egyik lehetséges formáját mutattuk be röviden, amelyről van okunk feltenni, hogy kedvezőbb szakmai fejlődést, eredményesebb pályabetöltést biztosít. Az ifjúkori személyiségtuladosságokban az élmények folyamatos differenciálása olyan változásokat indukál, amelyek tudatosabb öndefiníciót eredményeznek a különböző élettörténetek feldolgozása nyomán. A programban részt vevő hallgatók képesek összhangot teremteni a különböző szocializációs rendszerek között.

A szerepbővítő aktivitásformák elővátelezésével biztosítható a képzésben, hogy azokon a tevékenységeken gyakoroljanak a résztvevők, amelyre a

felkészítésük szól. Lehetőségük van szakmai elvárásaikat egybevetni egyéni képességeikkel. Nagyobb tehát a valószínűsége annak, hogy pedagógiai helyzetekben nem a régi iskolai tapasztalataik aktiválódnak, hanem más minőségű reakciók.

Pedagógus-továbbképzésben szintén felhasználható ez a képzési anyag, de eltérő módszertani elvekkel, mint hallgatói csoportokban. Tapasztalatunk szerint azon pedagógusok körében hasznos és kedvező fogadtatású a program, akiknél az iskola kikényszerítette az új tevékenységek elvégzését, de képzési előzményük erre nincs. Inkompetenciaélményük oldható, ugyanakkor kielégíthető az a módszertani igényük is, amelyet az eszköztelenség okoz.

A program azoknak a képzőknek ajánlott, akik szeretnék bővíteni a tanárrá válást segítő eljárásaikat. Nem hisszük, hogy ez az egyetlen lehetséges munkamód a tanárképzésben, de eredményei a kívánt cél összefüggésében kimutathatók. A programot alkalmazó szakemberekre vonatkozóan nincs speciális szakmai kompetenciaelvárás. Bármely tanári mesterség elsajátításában részt vevő szakember dolgozhat vele, ha annak alapelveivel egyetért, illetve a program módszereit elsajátította. Ennek idejét körülbelül negyven órára becsüljük. Ebben az időtartamban a program módszertanának megismerésén túl tisztázni lehet a képzők pedagógusideálját, a program céljait, és annak a rendszernek a működési elveit, ahol majd kipróbálásra kerül. Elengethetetlenek bizonyos csoportdinamikai ismeretek is, de ezeket kevésbé tartjuk lényegesnek, mint az ún. hagyományos személyiségfejlesztő csoportokban.

Nem válaszoltuk meg, a munkánkban csak becslésünk van rá, hogy specifikus tudásterületek kidolgozásának vannak szenzitív időszakai vagy életkori megfelelői. Az utóbbinak kevesebb valószínűséget adunk, éppen konstruktivista alapon. Szintén nincs tisztázva, hogy a konceptuális váltások, amelyek a saját személyiségre vonatkoznak – és amelyek meglétét csak közvetve bizonyítottuk –, pontosan mely inputok hatására alakultak ki.

A konceptuális váltásokkal szembeni ellenállások vizsgálata is későbbi kutatás tárgya lehet. A program hatása a szakmai beválásra szintén adat nélküli.

Mindezek érvényes igazolását segíthetik azok a pedagógusképző szakemberek, akik vállalják a program elvégzését, és tapasztalataikat, adataikat egybevetik ezzel a munkával.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

- Pályaszocializáció és szereptisztázás hallgatói csoportmunkában. Az *EKTF Tudományos Közleményei*. Eger. 1991.
- A gyermekvédelemben dolgozó pedagógusok mentálhigiénéje. In: *Szöveggyűjtemény szociálpedagógia szakos hallgatók részére* I. kötet. P. 179–185. 1994.
- Estefánné Az elmélettől a gyakorlatig. Helyi sajátosságok. Személyiségfejlesztés a szociálpedagógus képzésben. A terepgyakorlatok megszervezése. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*. Pont Kiadó, Budapest, 1995. 3/4. IV. 23–26.
- Estefánné Les expériences de la formation supérieure des conseillers D'orientation professionnelle et scolaire. Unemployment and counselling. *International conference*. Budapest. 1993. 78. p.
- Estefánné-Balázsne A tanácsadó tanár és az iskola viszonya. In: *MPT X. Országos Tudományos Nagygyűlése*. Előadáskivonatok. Budapest, 1992. 128. p.
- Estefánné Pályaszocializáció és pedagógussá válás. In: *Pályalélektani tanulmányok*. Szeged. 1991. 43–51.
- Estefánné-Bodnár: „Pedagógus szakma megújítása”. *Pályaszocializációs kutatás eredményei az Egri Tanárképző Főiskolán*. Pécs. 1994. 1–20.
- Estefánné-Bodnár: A személyiségközpontúság érvényesítésének lehetőségei a pedagógusképzésben. In: *Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből*. EKTF, Eger, 1994.
- Pedagógiai kriminálpszichológia. In: *Szociálpedagógia szöveggyűjtemény szociálpedagógia szakos hallgatók számára*. (Szerk.): Dr. Orbán István. EKTF. Eger. 1995. 65–120.
- Pályaszocializációs lehetőségek a tanárképzésben. In: *Új Pedagógiai Közlemények*. Felsőoktatás-Pedagógia. ELTE Pro Educatione Hungarie Alapítvány. Budapest. 1999. 144–152.
- Pályaszocializációs lehetőségek a tanárképzésben. In: *Interdiszciplináris pedagógia*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. Debrecen 73–84. 2001.

Hivatkozások

- A Nemzeti Alaptanterv. 1995. *Művelődési Közlöny*. 33. sz. 1757–1999.
- Buda Béla 1989. A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek. In: Telkes József (szerk.): *Személyiségfejlesztés*. Magyar Népművelők Egyesülete. Tatabánya. 23–50.
- Buda Béla 1989. Munkahely és mentálhigiéné. In: Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné*. Gondolat. Budapest. 81–100.
- Bugán Antal 1994. *Érték és viselkedés*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Chomsky, N. 1995. *Mondattani szerkezetek*. Nyelv és elme. Osiris. Budapest.

- Faragó Magdolna 1986. Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata. In: Völgyesy Pál (szerk.): *Felsőoktatási Kutatás 1981/85*. Oktatókutató Intézet. Bp. 157–189.
- Galicza János – Schödl Livia 1993. Pedagógusok gubancai. PSZM. Budapest.
- Heller Ágnes 1996. *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó. Budapest.
- Kuhn, Thomas 1984. *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat. Budapest.
- Makai Éva 1998. *Gyermekevelmi kultúra a pedagógusok szakmai önképzésében*. In: Bábosik–Széchy 180–194.
- Meleg Csilla 1996. Szemléletváltás a közoktatásban. *Iskolakultúra* 6–7. 23–25.
- Murrell, S. 1973. *Community psychology and social systems*. Behavior Publications. New York. (idézi: Gerevich 1994).
- Nahalka István 1998. Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván. 45–76.
- Nahalka István 1997a. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra* 2: 21–33.
- Nahalka István 1997b. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra* 3: 22–40.
- Nahalka István 1997c. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra* 4: 3–20.
- Piaget, J. 1957. *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcant. Párizs.
- Popper, Karl R. 1997. *A tudományos kutatás logikája*. Európa Könyvkiadó. Bp.
- Reiff, R. R. 1967. *Socialization in urban setting*. American Orthopsychiatric Association. Washington D. C. (idézi: Gerevich 1994).
- Szilágyi Klára 1997. *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. Kézirat. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Ungárné Komoly Judit 1978. *A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó. Budapest.
- Vastagh Zoltán 1995. Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás* 5–6: 32–34.
- Zétényi Ágnes 1997. A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 284–292.

Szilágyi István

Magyar, román, belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték- és attitűdvizsgálata

**Doktori (PhD) értekezés
Debreceni Egyetem
Debrecen, 2001**

1. A kutatás előzményei

1.1. A szociális szakma és a képzés kialakulása Magyarországon

A szociális munkás szakma létrejöttéhez – mint minden más szakmáéhoz – néhány feltétel elkerülhetetlenül szükséges. Először is szükség van arra, hogy legyen rá valós igény. Továbbá szükség van a szakma tartalmának és standardjainak kialakítására, fontos meghatározni, hogy a szakmát végzők hol és hogyan fejtik ki tevékenységüket, szükséges a szakma képzésének megszervezése, és még lehetne folytatni a felsorolást. Mindezek a feltételek léteztek a szociális munka szakmává válásának folyamatában, amit máig sem tekinthetünk lezártnak.

A képzés és a hivatalos szakmává alakulás folyamatában, az 1990-ben megrendezett soproni konferenciát jelölik meg legtöbbször kiindulópontnak, habár azelőtt is voltak erre irányuló próbálkozások. Az utóbbi évtizedek próbálkozásaiból megemlíthetjük, hogy 1968-ban az akkori Fővárosi Tanács V. B. tagjainak kezdeményezésére létrehoztak nevelési tanácsadókat, ahol főleg oktatási és nevelési problémákkal foglalkoztak a szakemberek, de nem „legalizált” formában szociális problémák kezelésére is sor került. Az 1970-es évek végén megalakult a SZETA, a LARES, amelyekben a szociális és a szociálpolitikai problémákat elkezdték önállóan kezelni. 1973-ban elindult a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán pszichopedagógus-képzés, majd 1974-ben az úgynevezett szociális szervező levelezői képzés indult be.

Az első családsegítő központok megnyitásának évében, 1985-ben, az ELTE posztgraduális képzést indított szociológus-szociálpolitikus szakon (Győri 1996).

Nagyon fontos lépésnek számít, hogy 1987-ben létrejött a Szociális- és Egészségügyi Minisztérium és mellette a Szociális Szakképzési Bizottság.

Végül 1989-ben Szekszárdon megindult az első felsőfokú általános szociálismunkás-képzés. (Megemlíthetjük, hogy ezt megelőzően 1988-ban Egerben középfokú kísérleti szociális asszisztens képzést indítottak el, belföldi és külföldi szakemberek támogatásával és irányításával.) Amint már említettem, a soproni konferencia fordulatot jelentett ebben a folyamatban és ennek eredményeként értékelhető, hogy 1990 szeptemberében öt felsőfokú intézményben elindult a nappali általános szociálismunkás-képzés. Itt említeném meg, hogy jelen dolgozat témavezetője, dr. Bugán Antal, az egyik bírálója dr. Hegyesi Gábor, valamint jómagam aktív résztvevői voltunk ennek a konferenciának, és azóta is tevékenységünk kapcsolódik különböző szintű szociális képzésekhez. A következő években nemcsak a szakma hivatalos elismeréséért folyt a küzdelem, hanem a kötelező képzési feltételek előírásáért is. „Az elmúlt 10 év egyik minden bizonnyal legjelentősebb eredménye a felsőfokú alapszakok képesítési követelményeinek és a képzési időnek kormányrendeleti szabályozása, továbbá a középfokú szociális asszisztens szakmai követelményeinek központi programjának kimunkálása és megjelenése volt” (Budai 1999: 96).

A hazai képzések vívmánya, hogy a képzés időtartama 4-5 év, a 2-3-4 éves külföldi felsőfokú képzésekkel szemben. Szintén a képzési rendszerek fejlődésének és elterjedésének következményeként értékelhetjük, hogy az 1994 elején megjelenő népjóléti minisztériumi rendelet kötelezővé teszi a szociális posztok betöltésénél a szakirányú felsőfokú végzettség meglétét. Addig gyakorlatilag bármely humán diplomával rendelkező személy betölthetett szociális munkás munkakört, és nem kellett ehhez szakirányú ismereteket szereznie.

„A távolabbi múlt, a szociálismunkás-képzés 100 éve és az »új« hazai képzés immár 10 éve jelentős örökséget hagyományozott a jelen képző szakembereire. Ma már egyértelműen megállapítható, hogy a kivételes lehetőséggel jól sáfárgodott, és maradandót alkotott (lásd: a Szociális Képzési Bizottság, a Soproni Konferencia, az Iskolaszövetség létrejötte, az első szociálismunkás-képző tanterv irányelveinek kimunkálása stb.) a szociális képzést vállaló és felállító szakmai, oktatói, politikai kör a 80-as évek végén. De az is egyre egyértelműbben világossá válik, hogy most, az ezredforduló időszakában már korántsem elégedhetünk meg egykori vívmányainkkal, azok már nem elégséges feltételei a továbbfejlődésnek” (Budai 1999, 94).

A fejlődést jól illusztrálja, hogy 1999-ben Magyarországon 21 felsőfokú intézményben és 13 középfokú iskolában folyt iskolarendszerű szociális képzés. A szociális szakma fejlődésének másik mutatója az, hogy a szakma folyamatosan differenciálódott és jelenleg egyetemi és főiskolai szinten folyik szociálismunkás-, szociálpedagógus- és szociálpolitikus-képzés és fo-

lyamatban van más szakok: szociális menedzser, addiktológiai konzulens és a szupervizor kurzus akkreditációja.

Ami a szakma iránti társadalmi igényt illeti, egyes felmérésekből, arra lehet következtetni, hogy sokkal több szakemberre lenne szükség, mint amennyi jelenleg van.

A Horváth Ágota és Lévai Katalin (1966) által lefolytatott vizsgálatok kimutatták, hogy a szociális szakma bizonyos területein (hajléktalanellátás, gondozási központok) dolgozók kb. 25%-a rendelkezik közép- vagy felsőfokú végzettséggel és ebből kb. 30% munka mellett, esti tanfolyamon szerezte végzettségét. 1966-os adatok szerint a szociális alapellátásban 12-14 000 felsőfokú szakember és 22-23 000 középfokú végzettségű szakember dolgozott. A szakma pedig 35 000 középfokú és 34 800 felsőfokú szakembert igényelt az említett periódusban. Ez az arány azóta természetesen javult. Nehéz lenne jelenleg az igényekről pontos adatokat közölni, mert a szolgáltatások köre folyamatosan bővül (lásd gyermekjóléti szolgáltatások hálózata).

1.2. A kutatás előzményeiről és céljáról

Az értékorientáció és az attitűd összefüggéseinek vizsgálatát a szociális képzésekben elméleti és gyakorlati tények teszik indokolttá.

A kutatást az az elméleti tény indokolja, hogy az értékek formálódása a pályaszocializáció egyik legfontosabb kérdése, amelynek fontos szerepe van a szociális identitás és a szakmai identitás alakulásában. A pályaaattitűd maga is sajátos értékorientáció, amely a képzés során alakítható úgy, hogy stabilan jellemzővé váljon a majdani segítő foglalkozás gyakorlatában. Az attitűdök (és értékek) kognitív összetevőinek alakulásában az elméleti ismeretek játszanak döntő szerepet, míg az érzelmi és viselkedésbeli összetevők alakulását a személyiségfejlesztő módszerek határozzák meg.

A gyakorlat szempontjából azért tartjuk fontosnak a kutatást, mert jelenleg a szociális képzésekben nincsenek kidolgozva olyan módszerek, amelyek pontosan mutatnák a képzés folyamatában bekövetkezett személyiségváltozásokat.

A különböző személyiségfejlesztő módszerek hatékonyságáról, valamint ezek érték- és attitűdformáló szerepéről számtalan vita folyt a szakképzésen belül, de ezek nem jutottak túl a szubjektív vélekedések szintjén. Többször felmerült az objektív módszerek kidolgozásának problematikája (például az Iskolaszövetségben), de mindmáig nem került sor konkrét lépésekre az ügyben. Kevés vizsgálat foglalkozott az érték és az attitűd problematikájával a szociális képzésekben (pl. Fónai–Kiss–Fábián 1993), és azok is inkább statikusan vizsgálták a jelenséget.

A tanárképzésben tanszékünk 1992-ben kísérletet tett a személyiségfejlesztő módszerek hatékonyságának objektív felmérésére. Az egyéves kísérlet

során különböző személyiségfejlesztő módszerek hatékonyságát vizsgáltuk meg a Leary-féle interperszonális vizsgálólista, a CPI és Szuperteszt segítségével. A kísérleti és a kontrollcsoport eredményei, összehasonlító elemzései egyértelműen igazolták a fejlesztés hatékonyságát a pedagógus pálya szempontjából fontos attitűdök és értékek alakulása szempontjából.

A kutatás célja az elsős és végzős hallgatók szakmai attitűdjeinek és értékorientációinak vizsgálata, valamint ezek alapján a három populáció (magyar, román, belga) összehasonlítása. Ezen túl reméljük, hogy a kutatás tapasztalatai segíthetnek a szociális pályára készülők tudatosabb felkészítésében, képzési programok átdolgozásában, illetve támpontokat nyújthatnak a tantervben szereplő fejlesztőfoglalkozások eredményességének méréséhez.

2. A kutatás bemutatása

2.1. Az elővizsgálat. Az elővizsgálat célja

Az elővizsgálat célja a vizsgálatunk körébe bevont értéklista, valamint az attitűdskála kialakítása volt. Az elővizsgálatban 40 hallgató vett részt, amelyből 20 egri, 10 kolozsvári és 10 namuri hallgató volt.

Kutatásunkhoz nem akartunk valamilyen hagyományos értékvizsgálatot (pl. Rokeach-féle, Gordon stb.) vagy attitűdskálát felhasználni, ezért a megvizsgált populáció köréből kiválasztott hallgatókkal (akik a későbbi vizsgálatban nem vettek részt) készített interjúk tartalomelemzését használtuk fel az értéklista és az attitűdskála kialakításához. Az interjú kérdései arra irányultak, hogy mit tartanak fontosnak az életben az alapvető szocializációs színtereken (család, kortársak, intézményrendszerek stb.). Így megpróbáltunk közelebb kerülni az adott populáció valós értékeihez.

Mind az értéklista, mind az attitűdskála kidolgozásához az interjúk anyagát használtuk fel azzal a különbséggel, hogy az értéklista kialakításánál a teljes interjú anyagára támaszkodtunk, míg az attitűdskálánál csak a szakmával kapcsolatos kérdések tartalmát használtuk fel.

Az értéklista kialakítása

Az elővizsgálatban részt vevő hallgatók az interjúterv alapján a következő kérdésekre válaszoltak:

Az interjútervben feltett kérdések: „Mit tartasz nagyon fontosnak? a családi életben? baráti kapcsolatokban? társadalmi és politikai életben? szakmai munkádban?” Arra törekedtünk, hogy a kérdéseink legyenek neutrálisok, ne tartalmazzanak, és ne sugalljanak értékelést, állásfoglalást. Nem korlátoztuk az egyes kérdésekre adott válaszok időtartamát, és elfogadtuk, hogy az alanyok utólag visszatérjenek az előző kérdésekhez, ha eszükbe jutott egy újabb vélemény (válasz). A hallgatók válaszait nagyon

pontosan lejegyeztük. Ezután következett az interjúk anyagának értékszempon ti tartalomelemzése.

Az értékszempon ti tartalomelemzés által feltárt értékek száma 41 volt. Ez túl soknak bizonyult a vizsgálat elvégzéséhez. Ezért hat, a vizsgálatban nem érintett kollégát, illetve hat nem szociális képzésben tanító kollégát kértem meg, hogy jelölje meg azokat az értékeket, amelyeket fontosnak tart az említett 41 érték közül. A vizsgálatban azokat tartottam meg, amelyben a kollégák egyetértésének mértéke a legnagyobb volt. Az eredeti értéklistából nem tartottam meg azokat az értékeket sem, amelyek a másik két nyelven nagy egybeesést („fedést”) mutattak, pl.: bizalom – megbízhatóság, szeretet – szerelem. Román nyelven a *szeretet* és *szerelem* szó ugyanazzal a szóval van kifejezve: *dragoste* (csak a szövegkörnyezet alapján lehet megkülönböztetni). A *bizalom* és *megbízhatóság* szavak mindkét nyelven majdnem ugyanazokkal a szavakkal vannak kifejezve: *incredere* – *om de increder* (román) és *confiance* – *homme de confiance* (francia).

Az így kialakult listán 31 érték szerepelt. Ezek között voltak olyanok is, melyek a Rokeach-féle értéklistán szerepelnek, pl. bölcsesség, kényelmes élet, független és megbízható; és olyan értékek is, amelyek nagymértékben azonosak a rokeachi értékekkel, pl. családi biztonság – családi harmónia, élvezetek – életörömök, segítőkész – segítségnyújtás.

Az értékek minél pontosabb értelmezése céljából, minden érték mellé, zárójelben feltüntettünk egy párszavas magyarázó szöveget is. Ennek a magyarázó-értelmező szövegnek a kialakítását asszociációs próbával végeztük el (Bugán 1994).

Az attitűdskála kialakítása

Az attitűdskála elkészítésénél arra szorítkozunk, hogy az adott válaszok alapján, a verbális repertoárból válogattunk ki itemeket, és így tulajdonképpen a vizsgálati alany verbális attitűdjét vizsgáltuk. A legtöbb pszichológiai és szociológiai kutatás a kiváltott verbális attitűd vizsgálataival foglalkozik. Green (1954) véleménye szerint ez a verbális attitűd nem minden esetben korrelál a megfelelő szituációban adott viselkedésekkel. Így nehéz felmérni, hogy milyen mértékben érvényesül a cselekvési attitűd. Ezzel a ténnyel vizsgálati célunk megvalósításánál is számolnunk kell. Vizsgálatunk céljának és jellegének leginkább a Likert-féle skála alkalmazása felelt meg.

Az attitűdskála kialakításánál szintén az interjúk anyagát használtuk fel. Főleg azokat a válaszokat, amelyek a szakmai munkára vonatkoztak. Ezeket állítások formájában írtuk le. Az interjú anyagából összeállított állításokat kiegészítettük olyan állításokkal, amelyek a szakma etikai viselkedésére vonatkoznak. Ezeket a szakmaetikai kódex anyagának felhasználásával készítettük el. (A szociális munka etikai kódexe) Az így kialakított állításokat a

szociális képzésben tanító kollégákkal és terepen dolgozó szociális szakemberekkel elemeztük, és végeztük el a megfelelő korrekciókat.

Az elővizsgálat tapasztalatai

Az interjúk elkészítésénél azt tapasztaltuk, hogy a segítői magatartással kapcsolatban az első évfolyamos hallgatók sok olyan választ adtak, amelyek laikus segítői attitűdöt tükröznek, és túlzottan „igyekeznek” beavatkozni mások életébe (pl. „mindig az emberek javát szolgálni”, „jó irányba megváltoztatni az életét”, „szeretetet mutatni”, „eldönteni, kit kell segíteni és kit nem”).

A végzős hallgatók válaszaiban már inkább a professzionális segítői attitűdök jellemzők (szakmai tudás, kompetencia, bizalom, megfelelő involváltság), illetve több olyan válasz van, amelyek etikai ismereteket és hozzáállást jelentenek (titoktartás, tárgyilagosság stb.).

Ezekre a különbségekre a vizsgálati részben próbálunk pontos magyarázatot kapni.

Az interjút egy reprezentatív populáción végeztem, így megjelentek az adott populációra jellemző értékek, közöttük olyan értékek is voltak, amelyek más hagyományos értékvizsgálatokban is szerepeltek. A rokeachi értéklistában is megtalálható értékek, mint pl. családi biztonság, élvezetek, segítségnyújtás, lehetőséget nyújtanak hasonló nemzetközi kutatások eredményeivel való összehasonlításra. (Ezekre az eredmények elemzésénél, értékelésénél részletesen kitérek.)

Az így kialakított értéklistát és attitűdskálát alkalmasnak találtam a különböző országokban tanuló hallgatók összehasonlító érték- és attitűdvizsgálatára, valamint a változások folyamatcentrikus vizsgálatához és végül egy „szakmaközi” összehasonlításhoz.

2.2. A fővizsgálat

A kutatásba bevont intézmények és a vizsgálati minta

A magyar szociális képzés integrált szemléletű, problémaközpontú és gyakorlatorientált képzés. Ötvözi az angolszász (social work), a német (sozialarbeiter/sozialpedagogie), valamint a spanyol és a skandináv szociális képzések tapasztalatait. A konkrét képzési elvek tekintetében – a szociális érzékenység fejlesztése, transzferálható tudás, saját személyiség fejlesztése – nincs eltérés a magyar és az említett képzések között.

A vizsgálatban részt vevő intézmények (Institut superieur de Formation Social – Namur, Universitatea Babeș-Bolyai, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola és Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola) között nagy hasonlóság mutatkozik a tananyagok tartalmában, a tudományterületekben, valamint az elmélet és a gyakorlat arányában.

Csupán két lényegesebb eltérést lehet kiemelni. Az egyik az, hogy az egri képzésben a szak jellegéből adódóan nagyobb óraszámban történik a pedagógia oktatása, a másik eltérés pedig az, hogy a namuri képzésben valláselméletet is tanítanak (1 év heti 2 óra), amely a másik három képzőhelyen nem szerepel a tantervben.

A képzések hagyományának tekintetében Belgium több évtizedes múltra tekint vissza, míg a magyarországi képzés mindössze tízéves a romániai pedig 8 éves. A négy intézmény közül háromban szociálismunkás-képzés folyik (Romániában és Belgiumban szociális asszisztens megnevezéssel) az egri főiskolán szociálpedagógus-képzés van. A képzés időtartama a namuri főiskolán 3 év, a másik három intézményben 4 éves képzés folyik.

A fenti körülmények tükrében vizsgálatunkat általános tapasztalatszerzésre is felhasználjuk, amelyben hasznosítható következtetések mellett szeretnénk betekinteni más külföldi képzésekbe azzal a céllal, hogy képzéseinket össze tudjuk hasonlítani ezekkel.

Talán arra a kérdésre is (részleges) választ kapunk ezáltal, hogy hol is tartunk most, és mi is a teendő?

A fővizsgálatban részt vevő hallgatók száma 473 fő volt, amelyből 413 szociális képzésben, 60 pedig műszaki képzésben vett részt. A vizsgálati minta a következőképpen oszlott meg:

Hallgató:	I. éves	végzős
Magyarország: (EKTF és BGGYPF)	88	87
Románia (Babes-Bólyai Egyetem)	41	52
Belgium (Institute de Formation Social Namur)	41	42
Budapesti Műszaki Egyetem	–	60

A szociális képzésekben tanuló hallgatókkal az attitűd- és az értékvizsgálatot végeztük el, míg a műszaki szakos hallgatókkal csak az értékvizsgálatot (az elővizsgálatban leírt módon).

Kérdésfeltevés a kutatásban

Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Milyen különbségek állapíthatók meg az elsős hallgatók s a végzős hallgatók szakmai attitűdjében?
- Melyek azok az attitűdbeli eltérések, amelyek csak egy adott képzésben jellemzők, és melyek az általános, minden kérdésre jellemző „bemeneti” és „kimeneti” eltérések?
- Milyen mértékben különbözik a hallgatók értékorientációja a képzés elején és végén, valamint milyen kulturális eltérések mutathatók ki a három populáció között?

- A szakmai attitűdök milyen mértékben befolyásolják az értékorientáció alakulását?

A kutatásunkban alkalmazott módszerünket alkalmasnak találjuk a fenti kutatási célok vizsgálatára (problémafeltáró jellegű módszer) de nem tekintjük általános kutatás-módszertani eszköznek.

Célunk, az említett kérdések alapján „bemeneti” és „kimeneti” állapot-felmérés. Az eredményeket csak az adott populációra értelmezzük, nem kívánjuk általános tendenciának tekinteni a három ország szociális képzésében.

A fővizsgálatunk eredményeinek feldolgozásában a következő módszereket alkalmaztuk:

- az attitűdvizsgálatnál a faktoranalízis módszerét (főkomponens-analízis) és szignifikáns változások elemzése;
- az értékvizsgálatban pedig a klaszteranalízis módszerét, valamint a rang-sorértékek alapján történő összehasonlítást.

Az attitűdvizsgálat eredményeinek feldolgozása

Kutatásunk során olyan jelenséget (attitűdváltozást) vizsgáltunk, amely-nél egyszerre több változóval kellett számolnunk. Erre a célra a faktoranalízis (főkomponens-analízis) módszerét alkalmaztuk. Az összefüggések elemzése céljából előbb korrelációs együtthatókat számítottunk ki (minden változónak minden egyes változóval való korrelációs együtthatóját kiszámítottuk). Ezt az adathalmazt korrelációs mátrixban tüntettük fel. Ezután a SPSS program alkalmazásával faktorokat hoztunk létre, és ezen belül minden item faktorsúlyát is kiszámítottuk. Végül az előbb említett program segítségével a faktorokon belüli itemeket faktorsúlyuk alapján sorba állítottuk. A román és a magyar hallgatók attitűdvizsgálata hasonló faktorokat mutatott:

- professzionális segítség faktor,
- laikus segítség faktor,
- kliensközpontúság faktor,
- autonómia faktor.

A professzionális segítség faktora és a laikus segítség faktora együttesen a szakmaiságot és a szakmai szocializáció alakulását tükrözi. Ezek jelzik a hallgatók szakmai identitásában bekövetkezett változásokat. A két faktor között szoros korreláció van (lásd későbbi elemzések). A kliensközpontúság faktora és az autonómia faktora mutatja a segítők kapcsolatrendszerének alakulását, köztük szintén kimutatható bizonyos szintű korreláció.

	FAKTOROK	
1.	Professzionális segítség	A szakmaiság
2.	Laikus segítség	leírása
3.	Kliensközpontúság	A kapcsolatok
4.	Autonómia	

A faktorok jelentése

A **professzionális segítség faktor** azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek a hallgatók szakmáról kialakított képét tükrözik. A professzionális segítség faktor változása (a képzésbe való belépés és végzés között) önmagában is mutatja a szakmai identitásban bekövetkezett változásokat, de pontosabb értelmezést kapunk akkor, ha ezt összehasonlítjuk a laikus segítség faktor változásával.

A **laikus segítség faktora** azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek emocionálisan determináltak, szubjektívek, és nem ritkán irracionális elemeket is tartalmaznak.

A **kliensközpontúság faktor** azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek a kliensre való odafigyelést, az elfogadást és a kliens felelősségének fokozását fejezik ki.

Az **autonómia faktor** azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek a hallgatók határozottságát és önálló döntésképeségét fejezik ki, de bizonyos mértékben az érettség és függetlenség mutatói is.

A szignifikáns attitűdbeli eltérések vizsgálata

Az attitűdök összehasonlító vizsgálatában arra is választ kerestünk, hogy melyek azok az attitűdváltozások, amelyek szignifikánsnak tekinthetők. A minták normális eloszlásáról lévén szó, T-próbás vizsgálatot végeztünk az elsős és a végzős hallgatók eredményeinek összehasonlítására.

A legtöbb szignifikáns eltérést a magyar képzésben lehet tapasztalni. Itt is jellemző a laikus segítői attitűdök csökkenése és a professzionális segítség fokozódása. Ami lényeges eltérésnek tűnik a belga és a román képzésekhez viszonyítva az, hogy az etikai kódexben szereplő attitűdök megfelelő és szignifikáns alakulását csak ennél tapasztalhatjuk.

Szintén pozitívként értékelhető, hogy a szignifikánsan változó professzionális segítői attitűdök nagyon változatos (differenciált) tartalmi szférát (kapcsolati, kognitív, érzelmi) érintenek.

Mindhárom képzésben tapasztalt szignifikáns eltérések

- szeretettel fordulni a kliens felé szignifikáns csökkenés
- mindig más emberek javát szolgál szignifikáns csökkenés
- jó irányba megváltoztatni az emberek életét szignifikáns csökkenés

A közös szignifikáns attitűdváltozások jelzik (akárcsak a faktoranalízis eredményei), hogy a képzések pozitív hatást gyakorolnak a kezdetben túlzottan emocionális és irracionális színezetű attitűdökre, amelyek gyakran személyes involváltságból adódnak. Nagyon fontos tényezőnek tekintjük ezt a változást, mert a szubjektivitás és az érzelmi túlfűtöttség számos esetben inadekvát beavatkozást, tapintatlanságot és sikertelen segítségnyújtást eredményez. Amint már jeleztük, ezek nem szűnnek meg teljesen a képzés során, de olyan csökkenést lehet tapasztalni, amely szakmailag elfogadható. A laikus attitűdök további csökkenését a képzés nem vállalhatja, ehhez a szakma gyakorlása szükséges.

3. Az értékvizsgálat eredményeinek feldolgozása

Abban az esetben, amikor az eredmények rangsorolás formában adóttak (mint vizsgálatunk esetében is), akkor a változás mértékének megállapítására és csoportok közti különbségek kimutatására általában a rangkorrelációs eljárások a legmegfelelőbbek. Vizsgálati célunknak megfelelően előbb kiszámítottuk minden csoport értékeinek rangsorát, a rangértékek százalékos arányát, valamint summa-százalék rangértékeket.

Az eredmények „bemenet–kimenet” és kultúrközi összehasonlítása céljából előbb minden értéknél külön-külön megvizsgáltuk a csoportok közti szignifikáns eltéréseket, majd az értékek közti összefüggések feltárásához a klaszteranalízis módszerét használtuk.

Az értékbeli eltérések kultúrközi elemzése

Ahhoz, hogy pontosan tudjuk értelmezni az értékekben tapasztalt eltéréseket a képzés során és az adott kultúrák között, figyelembe kell vennünk az értékek rangsorát, valamint az értékrangsorok közti különbségeket. Azokat az eltéréseket tartottuk lényegesnek, amelyeknél az értékrangsorok közti eltérés 8 vagy annál nagyobb volt.

Minden értéket külön-külön elemeztünk, az eltéréseket táblázatban tüntettük fel. Ezekből az elemzésekből mutatunk be kettőt.

(A táblázatokban a képző intézmények rövidített megnevezését találjuk függőlegesen és vízszintesen. A táblázatban található számok a rangsorbeli eltéréseket jelzik.)

Tolerancia

	XI	1	2	3	4	5	6	7
1	kolmaie+kolroie	0						
2	kolmaive+kolroive	0	0					
3	magyoie	-11	-11	0				
4	magyoive	-8	-8	3	0			
5	namurie	-15	-15	-4	-7	0		
6	namurive	-16	-16	-5	-8	-1	0	
7	musze	5	5	16	13	20	21	0

Szakmailag és a mindennapi életben is fontos érték. Ennek ellenére a műszaki képzésben (22.) és román szociális képzésben (17. és 17.) a rangsor második felében található. Míg a műszaki képzésben ez részben érthető a szociális képzésben negatívumként értékelhető (az interjúk elemzésében erre utaló tartalmakat nem találtunk). A magyar és főleg a belga hallgatók rangsorának első felében található a tolerancia.

Ryan (1980) Quebec tartományban (Kanada) végzett felmérésében a 10. helyre rangsorolt érték a 15. közül. Úgy tűnik, hogy általában a többnemzetiségű területeken ez kevésbé preferált érték. Kivételt képeznek azok a többnemzetiségű társadalmak, ahol nagy hangsúlyt fektetnek az egymással szembeni toleráns magatartás kialakítására. Ilyen a belga populáció is, ahol három nemzetiség él együtt (flamand, francia és német).

Egyenlőség

	XV	1	2	3	4	5	6	7
1	kolmaie+kolroie	0						
2	kolmaive+kolroive	7	0					
3	magyoie	-6	-13	0				
4	magyoive	7	0	13	0			
5	namurie	-20	-27	-14	-27	0		
6	namurive	-19	-26	-13	-26	1	0	
7	musze	6	-1	12	-1	26	25	0

A magyar és román hallgatóknál az értékrangsor második felében található (15. és 28. között), és mindkét csoportnál a képzés során csökken ennek a fontossága (28. és 28. a rangsorban). Ez talán azt is tükrözi, hogy a szakmában érvényesített elvek (pl. esélyegyenlőség) gyakran távol esnek a mindennapi életben érvényesített értékektől.

Más vizsgálatok (Feather 1975) az egyenlőség érték fontosságának növekedését tapasztalja a serdülőknél és ifjúkorúaknál. Nagyon nagy rangsorbeli

eltérés tapasztalható a belga (1. és 2. a rangsorban) és a többi csoport között. Beszélgetésekből kiderült, hogy a belgáknál a franciákhoz hasonló nemzeti jelmondat van: tolerancia, igazság, egyenlőség. Feltételezhetően az említett „nemzeti értékeknek” a megnyilvánulását tapasztaljuk ebben az értékválasztásban.

Magyarországi vizsgálatban (Hunyady 1996) a serdülők 3 fokozattal jelölik egy hétfokú skálán, és úgy gondolják, hogy a jövőben is csak kis mértékben fog növekedni ennek a fontossága.

Az értékstruktúrák feltárása klaszteranalízis segítségével

Értékvizsgálatunkban arra törekedtünk, hogy az egyes értékek kultúrközi és folyamatcentrikus elemzése mellett a klaszteranalízis módszerével olyan értékcsoportokat, klasztereket hozunk létre, amelyek a lehető legszorosabban kapcsolódnak egymáshoz, és viszonylag jobban eltérnek a többi klaszter elemeitől. Így a kezdetben rendezetlen adathalmazból, egymással összefüggő rendszert, úgynevezett klasztert alkottunk. Ez lehetőséget nyújt az értékek szerveződésének feltárásához, illetve a különböző értékek közti kapcsolatok megértéséhez.

Az elemzés során a következő klasztereket kaptuk:

Romániai vizsgálati csoport

Társadalmi irányultság klaszter
Hedoizmus klaszter
Társadalmi hatékonyság klaszter
Kompetencia klaszter
Másokra irányulás klaszter
Külső-belső harmónia klaszter
Személyes irányultság klaszter
Erkölciség klaszter

Magyarországi vizsgálati csoport

Társadalmi irányultság klaszter
Céltudatosság klaszter
Kompetencia klaszter
Külső-belső harmónia klaszter
Erkölciség klaszter

Belgiumi vizsgálati csoport

Társadalmi irányultság klaszter
Humanisztikus szemlélet klaszter
Kompetencia klaszter
Self-diszpanzió klaszter
Céltudatosság

A három populáció klasztereit összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a magyar és a román csoportok között sok hasonlóság tapasztalható, és lényegesebb eltérés e két csoport és a belga hallgatók csoportja között van. (Részletes elemzés a dolgozatban.)

Az attitűd és értékbeli eltérések elemzése alapján elmondhatjuk, hogy a képzés során sokkal nagyobb mértékben tudunk hatni a szakmai attitűdökre, mint a szakmai értékekre (és általában az értékorientációra). Ezt igazolja az a tény, hogy míg az értékváltozásokban két szignifikáns változás mutatható ki a szakmai szocializációs folyamatban, addig az attitűdöknél 11 esetben tapasztalunk szignifikáns változást.

Vizsgálatunk tapasztalatai egybeesnek azokkal az elméleti megfontolásokkal, miszerint az értékek stabilabb struktúrák és összetettebb szerveződések, mint az attitűdök, valamint tartósabbak és ellenállóbbak a változásokkal szemben. Az attitűdök komplexebb tanulási folyamatok során (pl. szakmai szocializáció) könnyebben alakíthatók, addig az értéktanulás (értékváltozás) jobban függ az adott társadalomtól és kultúrától.

A képzés során bekövetkezett attitűdváltozások jelzik a naiv, emocionális színezetű és szubjektív attitűdök fokozatos csökkenését, és a racionális jellelű objektív és etikailag megalapozott szakmai attitűdök növekedését.

A „bemenet” és a „kimenet” állapotok közti eltérés alapján elmondhatjuk, hogy a megvizsgált csoportok végzős hallgatói rendelkeznek a pályakezdés szempontjából fontos szakmai attitűdökkel. Ezt azonban nem lehet biztos garanciának számítani a későbbi szakmai beválás szempontjából. (Ennek felmérésére jelen kutatás nem vállalkozik.)

Annak ellenére, hogy ezek a megállapítások csak a megvizsgált populációra érvényesek, ezeket a pozitív tendenciákat általában tapasztalni lehet a hazai szociális képzésekben. Azt a tényt, hogy a végzős hallgatók többsége rendelkezik a szakma végzéséhez szükséges professzionális attitűdökkel, megfelelően bizonyítják a szociális intézmények visszajelzései a képzőhelyek felé. (Lásd szakmai konferenciák, esetkonferenciák stb.)

Az általános képzési változások (mindhárom populációnál tapasztalt változások) főleg a laikus attitűdök csökkenésében mutathatók ki. Külön pozitívként kell megemlíteni, hogy a magyar képzésben tapasztalható leginkább az etikai jellegű és szakmai kompetenciát kifejező attitűdök fokozódása. Ez jól tükrözi a szociális képzésekben folytatott munkát, amelyben nagy hangsúlyt kap az etikai magatartás formálása és a szakmai kompetenciák pontos betartása. Természetesen felmerül a kérdés, hogy ezek a kognitív szinten megjelent attitűdök mennyire esnek egybe a valós viselkedéssel. „...az attitűdvizsgálatok általános módszertani kritikája, hogy a valós viselkedés, és a kognitív szinten adott válasz gyakran távol kerülhet egymástól”

(Bugán 1999: 9) Ezzel a ténnyel számolnunk kell eredményeink értelmezésénél is.

Az értékvizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az egyéni értékek kisebb mértékben változnak meg a képzés alatt, mint a szakmai attitűdök. (Legtöbb esetben az értékek változásai követik az attitűdváltozás irányultságát.) Az értékek közti eltérés főleg az adott társadalomtól és kultúrától függ. Ezt lehet tapasztalni az olyan értékeknél, mint tolerancia, igazság, egyenlőség. (Belga populáció.)

Ugyancsak a kulturális determináltságot tapasztalhatjuk az elemzéseknél bemutatott hazai és nemzetközi vizsgálatoknál is.

Az érték és attitűd változásait vizsgálva úgy gondolom, hogy a képzés során inkább attitűdváltozást tudunk előidézni, amelyek egy későbbi életszakaszban (a szakmai gyakorlása során) fontos személyes értékekké válhatnak.

Figyelembe véve a hazai képzés lehetőségeit, úgy tűnik, hogy a képzések három módon gyakorolhatnak hatást a kívánt attitűdváltozásra: nézetorientált megközelítéssel (elméleti tantárgyak), érzelmi orientált megközelítéssel (szakmai készségfejlesztés és gyakorlatok), valamint viselkedésorientált megközelítéssel (főleg szakmai gyakorlatok).

A nézetorientált megközelítés alapján megfelelő tananyagtartalmakkal, meggyőző ismeretközvetítéssel és jól alkalmazott tömegkommunikációval, az attitűdtárggyal kapcsolatos nézetek megváltozását idézhetjük elő. Az attitűdtárggyal kapcsolatos nézetek tartósabban megváltoznak, ha a nézetorientált megközelítést emocionális ráhatással és viselkedés kondicionálásával is kiegészítjük. Ezekre a képzés elmélete és gyakorlata lehetőséget nyújt.

Annak ellenére, hogy a vizsgálatunk során legtöbb kérdésünkre választ kaptunk még maradtak nyitott, megválaszolatlan kérdések. Így például nem tudjuk, hogy azok az attitűdök, amelyek csak egy adott képzésben változtak szignifikánsan (lásd nemzeti specifikus eltérések) mennyire függnek a képzési tartalmaktól, a képzések hagyományaitól és mennyire az adott kultúrától. Szintén felmerül a kérdés, hogy a „bemenet” és a „kimenet” közti eltérésekben mennyire van szerepe az életkori változás által befolyásolt személyiségérésnek. Azt is elég nehéz pontosan felmérni, hogy a képzési tartalmak közül melyik és milyen mértékben járul hozzá a kívánt attitűdváltozásokhoz (ennek felmérése újabb kutatást igényelne).

Az értékvizsgálatban szintén nem találunk magyarázatot, a vizsgálatban tapasztalt életörömök és kényelmes élet értékpreferenciáinak visszaautásítására (ezt a jelenséget más hazai és nemzetközi vizsgálatokban is kimutatták). Feltételezhetően a fiatalok ezekkel az értékekkel pejoratív tartalmakat is társítanak, és ebből adódik ez a visszaautásítás.

Reméljük, hogy jelen kutatás tapasztalatait hasznosítani tudják a szociális képzéseket folytató felsőfokú intézmények. Saját képzési tapasztalataik és a

kutatás tapasztalatai alapján lehetőség nyílik új képzési programok kidolgozására, illetve képzési tartalmak módosítására. Véleményünk szerint a képzési programok kidolgozásában nagyobb hangsúlyt kell fektetni a már említett nézetorientált, érzelmi és viselkedés megközelítési módok kongruenciájára a megfelelő szakmai attitűdök kialakításának érdekében.

A vizsgálatunkban kimutatott értékek és attitűdök jelzik a szakmai szocializáció szempontjából fontos értékeket, ezért vizsgálati tapasztalataink – kiegészítve más kutatás-módszertani eszközökkel – segíthetnek a pályakialakalmassági kritériumok pontosabb meghatározásában, illetve segíthetik a pályabeválás kielégítőbb előrejelzését is.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

A nevelési módszerek hatása a tanulók személyiségfejlődésére. *Utunk*. Kolozsvár. 1973.

–Hanák Zsuzsanna: *Kommunikációs ismeretek és készségfejlesztés*. Munkakönyv tanár szakos hallgatók számára. Eger,

Önismeret és személyiségfejlesztés. Közgazdasági és Jogi Kiadó Budapest 1995.

Kísérleti szociális asszisztensképzés Egerben. ISPA Nemzetközi Konferencia 1996.

Kommunikációs készségfejlesztés. Skandi-Wald 2000.

Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók értékvizsgálata. *Erdélyi Magyar Pszichológiai Szemle*. Kolozsvár. 2001.

Hivatkozások

Budai István 1993. *A szociális és a pedagógus szakma határán*. *Esély* 3, 119–131.

Budai István 1999. No, hol is tartunk? *Esély* 2–3, 40–49.

Bugán Antal 1994. *Érték és viselkedés*. Akadémiai Kiadó. Bp.

Bugán Antal 1999. Az értékfelfogás alakulása a szocializáció folyamatában. In: *Az iskolapszichológia jelenség világa*. Eötvös Kiadó. Budapest.

Fónai M. – Kiss J. – Fábián G. 1999. Szociális szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. *Esély* 1, 114–132.

Győri Péter 1996. Egy szakma születése – gyorsfénykép önmagunkról. *Esély* 3, 140–156.

Forgó Sándor

Pedagógusjelöltek pályaeorientációjára ható tényezők

**Doktori (PhD) értekezés
ELTE BTK
Budapest, 1997**

Bevezetés

Munkahelyemen, az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán az 1980-as években gyakorló tanárként az oktatástechnológia tárgyat oktatva különböző összetételű tanulócsoporthal, eltérő pályaválasztási motívumokkal és közösségi beállítódással rendelkező tanulókkal találkoztam. Úgy véltem, munkámat eredményesebben végezhetném, amennyiben jobban ismerném a hallgatók szociális jellemzőit, beállítódását. Különösen az érdekelt, hogy a különböző társadalmi réteghez tartozó, eltérő beállítódású hallgatók hogyan jellemezhetők, illetve lehet-e tipizálni őket pályaválasztási motívumaik, tantárgyi és közösségi beállítódásuk alapján, továbbá milyen összefüggések vannak az egyes változók között.

I. A munka célja, jellege

1. A kutatás célkitűzése az volt, hogy feltárjam a pedagógusképző intézmények oktató-nevelő munkáját segítő hallgatói véleményeket a pályaválasztásuk indítékairól, valamint a tantárgyi és a közösség iránti beállítódásukról.

2. Tágabb értelemben az volt a célom, hogy a tanárképző főiskolai és a tanár szakos természettudományi karon tanuló hallgatók véleményének megismerése alapján összehasonlítsam főiskola-egyetem viszonylatában a pályaeorientációs motívumokat.

3. A tanárképző főiskolákon összehasonlítottam a hallgatók tantárgyi beállítódását és a pályaeorientációs motívumok mélységét. Továbbá célom volt még az is, hogy megismerjem a tanulók pályaeorientációját és az ezzel kölcsönhatásban lévő tantárgyi és közösségi beállítódást, összehasonlítva ezt az egyén közösségben elfoglalt formális és informális helyzetével. Szociometriai teszt segítségével feltártam a főiskolai elsődleges közösségek szerkezetét. Így szerettem volna a pedagógiai gyakorlat számára olyan információkat

adni, amelyek segítik a hallgatók véleményének és helyzetének megismerését a pedagógusképző intézményekben.

II. Az alkalmazott módszerek és a dolgozat eredményei

1. E pedagógiai kutatásban nem elégedhettem meg az egyes diszciplínák elkülönített szempontjai alapján született absztrakciókkal, úgy véltem, hogy a pedagógiai, szociológiai, szociálpszichológiai szempontok egyidejű érvényesítésével az főiskolai-egyetemi ifjúságról szintetikus jellegű ismereteket kaphatok.

2. A jelzett kutatási irányokban (pályaorientáció, tantárgyi és közösségi beállítódás) komplex pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és szociálpszichológiai módszerek egymást kiegészítő és kontrolláló alkalmazásával igyekeztem releváns információhoz jutni. A 80-as évek empirikus irányzatainak módszertani elveit követve döntöttem a kérdőíves módszer mellett. Tekintettel a vizsgálatban részt vevő minta nagy számára, a számítógépes adatfeldolgozást választottam. Az adatfeldolgozás során az átlag, a szórás és a korreláció számítására került sor.

3. A kiválasztás során olyan mintával kívántam dolgozni, amely a következő változókat veszi figyelembe:

- a hallgatók társadalmi hovatartozása,
- a szülők iskolai végzettsége,
- a hallgatók neme,
- a felsőoktatási intézmény szintje,
- a felsőoktatási intézmény szakiránya.

4. A vizsgálat összességében több mint 500 főre terjedt ki. (Nemek szerinti megoszlásban 310 fő leány, 208 fiú.) Az előfelmérésben 81 fő, míg a 2–3. vizsgálatban az egri minta 280 fős volt. A vizsgálatot kiterjesztettem a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola 54 és az ELTE TTK 98 tanár szakos hallgatói körére.

5. A beállítódás skálázására különböző skálatechnikák álltak rendelkezésre (differenciális, összegző és kumulatív skálák). A vizsgálat lefolytatásához az összegző skáláknak az a típusa tűnt a legalkalmasabbnak, amit leggyakrabban használnak az attitűdök vizsgálatára; a Likert (1932) által kifejlesztett skálát. Ezen a skálán az egyetértés vagy egyet nem értés különböző fokozataival válaszolnak a megkérdezettek. Az egyén összértékét úgy kapják meg, hogy algebrailag összegzik az egyes tételekre adott válaszait. Az összesített eredmény mutatja meg az egyénnek a tárggyal szembeni kedvező–kedvetlen beállítódását. E skála szerkesztése könnyebb, mint Thurstone-skáláé, továbbá szakmai körökben megbízhatóbbnak találják a Likert-skálát, mint a

Thurstone-skálát. E jellemzők alapján döntöttem a Likert-skála alkalmazása mellett.

6. Az empirikus vizsgálathoz a már korábban használt, illetve az általam összeállított kérdőívet használtam. Az előfelmérés során – egy kisebb mintán – az volt a célom, hogy feltárjam a hallgatók szociális háttérét, pályaválasztási szándékait és a tantárgyi viszonyulásukat. E tényezők megismerésén túl a kérdőívnek a kutatás szempontjából a másik célja az volt, hogy a kérdésekre adott válaszok igazolják a probléma létezését, valódiságát és a téma ilyen jellegű kérdőíves megközelítési lehetőségét. A felmérés tulajdonképpen módszertani előtanulmány volt a számomra.

7. A pályaaorientációs elemzéséhez a Geréb György által szerkesztett pályaaorientációs kérdőív – 50 kérdésből álló – változatát használtam.

8. A tantárgyi beállítódás vizsgálatához a Scriven típusú beállítódás-mérőlapot alkalmaztam. A hallgatók a kérdőív kitöltésekor a kérdésekre adható válaszokat Likert típusú skálán 1–5 fokozatig értékelhették.

9. A közösségi beállítódás vizsgálata egyrészt szubjektív önértékelés módszerével történt (a közösségi aktivitás-kreativitás, normák elfogadása, beilleszkedés, saját helyzetének meghatározása a közösségben). Másrészt objektív módszerrel történt a csoport globális értékelése és a szociometriai helyzet felmérése. A fentiek alapján került meghatározásra a közösségi tipológia felállítása. Ezek szerint az alábbi kategóriákba soroltam a hallgatókat: passzív (egoisztikus), szituatív (labilis), közösségi.

III. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

Az eredményeket vizsgálva és összevetve, többek között, az alábbi hipotézisek nyertek igazolást:

1. A „gyermekszeretet”-re utaló motívumok egyaránt az első helyen fordultak elő mind a főiskolások, mind pedig az egyetemisták körében. Ugyanakkor tanárképző főiskolások körében erősebb volt a gyermekszeretet motívuma, mint a TTK-s hallgatók körében.

2. A pályaaorientációs motívumok más tendenciát mutattak a főiskolások és az egyetemisták körében. Míg a TTK-s hallgatók körében az önérvényesülési szándék igen erős volt, addig a tanárképző főiskolások körében a másokat segítő altruista és közösségi motívumok bizonyultak erősebbnek.

3. A tantárgyi beállítódást vizsgálva megállapítható volt, hogy a tanár felkészültsége (szakmai és infrastrukturális háttér) növelte a tantárgy kedveltségét.

4. A pályaaorientációs motívumok és a közösségi beállítódás értékei között igen szoros volt a korrelációs és a szignifikanciaszint. Akik a közösség

iránt kedvezően viszonyultak, azoknál a pálya iránti elkötelezettség is erősebbnek bizonyult.

5. A közösségi beállítódás matematikai-statisztikai módszereken alapuló tipizálása sikeresnek bizonyult. Az akkori mérés szerint a hallgatók közösséghez való viszonyulását labilitás jellemezte.

6. A pályaorientációs vizsgálat eredményeit a korábbi motivációelemző vizsgálatokkal összevetve megállapítható, hogy a motívumok közül abszolút első helyen a gyermekszeretet állt. (Vö. Geréb 1961, Szeléndi 1979, Szabó–Bolla 1979, Csepóné 1980.) A „szaktárgyszeretet”-et általában másodikként jelölték meg a hallgatók.

7. A szociometriai teszt segítségével objektíven sikerült feltárni a csoportok belső kohézióját. A vizsgálat során alig találtam szilárd közösségi mutatóval rendelkező csoportot (mindössze egyet).

Összességében úgy érzem, hogy a vizsgálat matematikai-statisztikai módszereken alapuló lebonyolítása sikeresnek bizonyult. A kutatási eredmények validitása a Likert típusú skálák mérési határáig terjed. A mérési módszerek határolta korlátok ellenére is úgy érzem, hogy az alkalmazott vizsgálatokkal, illetve azok eredményeinek elemzésével jobban megismerhettem a főiskolai hallgatói csoportokat és tanulókat egyaránt.

Munkámmal a pedagógusképző intézményekben tanuló hallgatók pályaorientációs motívumainak, a tantárgyi és közösségi beállítódásra gyakorolt hatásának vizsgálatával olyan adalékot kívántam hozzátenni – a már részben ismert – megállapításokhoz, amelyek egzakt módon, számszerűen is igazolják a pedagóguspályát választók pályaorientációs motívumainak részletes, alapos megismerésének szükségességét. Úgy érzem, hogy ez az empirikus alapokon nyugvó vizsgálat jól kiegészíti a korábbi teoretikus megközelítési módokat.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

- Pedagógusjelöltek komplex vizsgálata a közösségi beállítódás és szerkezet függvényében. *Tudományos Közlemények* 1984. 551–570.
- Fiatal oktatók és dolgozók helyzete az egri tanárképző főiskolán. *Pedagógusképzés*. Budapest, 1988/1. sz. 110–127
- Videotréníngen résztvevők személyiségvizsgálata. In: *Systemy telewizyjnej didaktycznej w edukacji nauczycieli*. Redakcja Naukowa: Zbigniew Zuber. Zielona Góra, 1989. 220.
- Előfelmérések alkalmazásának eredményei a videotréníngen részt vevő kémia szakos hallgatók körében*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1989. 30.
- Pályaszocializációs vizsgálatok eredményei pedagógusjelöltek körében*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Bp., 1991. 30 oldal.
- Multimédia eszközök az oktatásban és a távoktatásban. *Az AGRIA-MÉDIA oktatástechnológiai konferencia kiadványa*. Eger, 1994.
- Távoktatási kurzus a Hágeni Távegyetemen. In: *A-V Kommunikáció* 6-9: 104–108. (1993)
- Oktatástechnológia*. Főiskolai jegyzet, társszerző. Eger 1994.
- Multimédia-eszközök az oktatásban és a távoktatásban. In: *AGRIA-MÉDIA információtechnikai és oktatástechnológiai konferencia előadásai*. Eger, EKTf, 1994. 57–67.
- A mozgóképkultúra tantárgy bevezetésének kommunikációs aspektusai. In: *Informatika a közoktatásban '95*. Ózd, 1995. 44–52.
- Experience of Developing Multimedia aplikations at Eszterhazy Karoly Teachers' Training College. (Társszerző) ISPA XIX. International School Psychology Colloquium. In: *Continuity and Change: Organisations, groups, individuals in crisis Abstract*, 23–24. Eger, 1996.
- The use of Multimedia in Distance Education*. (Társszerző) In: *Educational Media International*. Kogan Page, 1996. 1. 33: 16–19.
- Multimédia-tervezések előkészítő munkáinak tapasztalatai az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán. Kézirat. In: *Az oktatástechnológia 25 éve*. Szeged Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1996. 4.
- Témavezetők és tutorok teendői a képzés során. In: *Távoktatásos vállalkozói és pedagógus képzési rendszer megvalósítása Ózd és térségében*. Eger–Ózd VK. 1996. 12.
- Multimédia-tervezések, -kivitelezések tapasztalatai az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán. *Informatika a közoktatásban '96. Networkshop' 96. Konferencia*-kiadvány. Debrecen, 1996. 585–591.
- Az információs lánc elemei. In: *Informatika a tanügyigazgatásban*. (Tanügyigazgatási vezetők képzéséhez) OKKER Kiadó, Bp. 1997. 13–91.

- Multimédia az oktatásban. In: *Informatika a tanügyigazgatásban*. (Tanügyigazgatási vezetők képzéséhez) OKKER Kiadó, Bp. 1997. 93–114.
- Javaslat a multimédia oktatóprogramok (alkalmazások) felhasználási, fejlesztési és értékelési feltételrendszerére a nyitott rendszerű szakképzési formákban. In: *Tanulmányok a nyitott szakképzésről I.* BME – TK, Budapest, 1999. 186–225.
- Médiainformatika. (Társszerző) *A multimédia oktatástechnológiája*. Eger, Líceum Kiadó, 2001.
- Kommunikációs ismeretek*. (Könyvtár szakos hallgatók részére) Távközpont tan- könyv. Eger, Médiainformatikai Kiadványok, 2001. 223 lap.
- Multimédia-prezentációk az oktatásban*. Multimédiás oktatóprogram multimédia-fejlesztők számára. Phare-projekt. Eger, 2001.
- A multimédiás oktatóprogramok, minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. július–augusztus. 63–69.

Felhasznált irodalom

- Csapóné Maráczy Albertina 1983. *Tanárjelöltek pályaválasztási motívumai*. Pedagógiai Szemle 2: 391–398.
- Déri Miklósné (szerk.) 1980. *A magyar felsőoktatás területi struktúrája*. Bp. FPK.
- Geréb György – Tímár Andrásné 1961. *A tanárjelöltek pályaválasztási motívumainak vizsgálata*. Pedagógiai Szemle. 9: 814–820.
- Szabó Pál – Bolla István 1979. *Főiskolás pedagógusjelöltek pályaeorientációs motívumainak vizsgálata*. Pedagógiai Szemle 1: 40.
- Szeléndi Gábor 1979. *A pályaválasztás és a hivatástudat vizsgálata a tanítóképzős hallgatók körében*. Pedagógiai Szemle 6: 507–513.

Hauser Zoltán

Oktatástechnológiai curriculum fejlesztése a tanárképzésben

**Doktori (PhD) értekezés
Univerzita Konštantína Filozofa Pedagogická Fakulta
Nitra, 1999**

Bevezetés

A hazai felsőoktatásban az oktatástechnológia térhódítása főiskolai tanulmányaim idejére esett, ekkor szereztem meg a felsőfokú oktatástechnológusi képesítést is. Posztgraduális képzésben végeztem el az ELTE Bölcsészettudományi Karán a pedagógia szakot. Ebben az időszakban elsősorban az oktatástechnikai eszközök, információhordozók és oktatócsomagok iskolai felhasználásának hatékonyságát tanulmányoztam, keresve a megváltozott technikai feltételekhez az optimális módszereket, illetve a technológiát. Ez a tevékenység az oktatástechnológia képzési programjainak, tanterveinek fejlesztésében teljesedett ki. Az oktatócsomagok tanítási-tanulási tevékenységre gyakorolt hatásának megismerésére több empirikus vizsgálatot végeztem, melynek eredményeit egyetemi doktori disszertációban összegeztem és védtem meg az ELTE Bölcsészettudományi Karán 1985-ben. Később a videónak a tanári mesterség kialakításában betölthető szerepét vizsgáltam egy kutatócsoport tagjaként, ahol a mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdéseiben, a szakspecifikus és gyakorlatorientált módszereket kidolgoztunk ki. A 90-es évek elejétől a mozgóképkultúra oktatásának kérdéseivel foglalkozom, amelynek egyre fokozódó jelentősége van az emberi információszerzésben, s erre a területre speciális szakembereket kell képeznie a felsőoktatásnak.

Napjainkban az információs társadalom kihívásával jelentősen megváltoznak és növekednek a pedagógus tevékenységével szemben megfogalmazott követelmények. Ez új stratégiát kíván, a tanárképzés tantervében a témakört tovább kell korszerűsíteni. A tanítás-tanulás elméleti és gyakorlati problémáiban a súlypont elsősorban a tanulás, az információszerzés, az információtechnológia elméleti és gyakorlati kérdéseire helyeződik. Ez a tanárképzés általános programjában, a szakmai képzésben és a továbbképzésben tantervfejlesztési feladatokkal járt.

Disszertációmban az irodalmi és elméleti háttérre és az empirikus vizsgálati eredményekre alapozottan mutatom be azokat a programokat és fejlesztéseket, amelyek az elmúlt években a társadalmi elvárásokat is tükröző oktatástechnológiai curriculum kialakításához vezettek. Ennek megfelelően a dolgozat fejezeteiben célom az alábbi vonatkozások kifejtése és bemutatása:

- elméleti kérdések (szakirodalmi áttekintés),
- empirikus vizsgálatok, eredmények és következtetések,
- változó és fejlődő tantervekkel a curriculum felé.

Tudományos előzmények és elméleti alapok

Az audiovizuális oktatás kibontakozása

A szórakoztatás technikai eszközei a széles körű elterjedést követően rövid időn belül megjelentek az oktatásban is. A folyamat nagyobb részt spontán módon alakult, az eszközök nagyobb része alapvetően nem a tanítási-tanulási felhasználás kívánatos kritériumait hordozta. Az audiovizuális oktatási mozgalom valamennyi ágazatának nagy lendületet adott a katonai képzési programok beindulása. Ez a lökés vezetett egy nagyarányú kibontakozáshoz a negyvenes és ötvenes években. Ezt követően a hatvanas években már kissé lelassult az extenzív fejlődés, ugyanakkor új eszközök (nyelvi labor, televízió, oktatógép, számítógép) jelentek meg. Csak néhány eszköz rendelkezett a speciális, oktatási alkalmazást támogató paraméterekkel. Az eszközök jellemzően auditívak és/vagy vizuálisak voltak, ritkán oktatógép- vagy számítógép-környezetbe integráltak. Egyre nagyobb mértékben kérdőjelezték meg az audiovizuális oktatást alátámasztó elméleti bázis kielégítő voltát, tudományos megalapozottságát. Lényeges feladat ebben az időszakban a hardver iskolai igények szerinti fejlesztése, a szoftverkészítés tartalmi és kivitelezési kérdéseinek megválaszolása, az eszközök oktatási hatékonyságának a vizsgálata és a tanárok felkészítése az audiovizuális oktatásra. Egyre jobban erősödik az igény, hogy az audiovizuális oktatás elméleti alapjait a tanulásméletek és a kommunikációelmélet új eredményeinek fényében tisztázzák, melyhez kapcsolódik a programozott oktatás tudományos igényessége, elsősorban a pszichológiai alapok területén.

A programozott oktatás megvalósítása szempontjából lényeges technikai követelményeket fogalmazott meg Thorndike egy 1912-ben publikált művében. „Ha a technikai lelemény csodájaként egy könyvet úgy lehetne megszerkeszteni, hogy a második oldala csak azok számára válna láthatóvá, akik az elsőn már elvégezték azt, amire utasították őket, és így haladnának tovább, akkor ami jelenleg csak személyes tanári ráhatással érhető el, megoldható lenne nyomtatott anyaggal” (Thorndike 1912). A megoldás az első oktatógép formájában valósult meg úgy, hogy nem tankönyvet, hanem egy

papírtekercsen vizsgakérdéseket adott a tanulóknak, akik csak akkor kapták meg a következő kérdést, ha már helyesen válaszoltak az előzőre. Ennek a gépnek a megszerkesztése S. Pressey nevéhez és az 1920-as évekhez fűződik. Ez a két mozzanat tekinthető a programozott oktatás közvetlen előzményének. A programozott oktatás nevét és jelentését alapvetően B. F. Skinner-től kapta, aki kísérleteinek eredményeképpen jutott egy újfajta oktatási módszer gondolatához. Ezt 1954-ben „A tanulás tudománya és a tanítás művészete” című munkájában fogalmazta meg. A skinneri lineáris program minden tanuló számára ugyanazt a tanulási utat írja elő. Új programozási technikájával jelentkezett 1960-ban N. Crowder. Ebben a lépések mérete nagyobb volt, és lehetővé teszi a tanuló számára, hogy választól függően továbbhaladjon egy ún. főágon; vagy letérjen a főágról, és kiegészítő információt kapjon, ezt elágazásos programnak nevezzük. T. F. Gilbert azonban arra a következtetésre jutott, hogy ennek a sikerélménynek gyakori ismétlődése veszít értékéből, és nagyobb részt nem tölti be funkcióját. Az általa képviselt technikát (Gilbert 1962) *mathetics* (tanulni) néven ismerik.

Később egyre erősödő álláspont, hogy a programozottság nem kizárólagos vagy döntő mennyiségben alkalmazott forma kell, hogy legyen, hanem az oktatási folyamat irányításában alkalmazott módszer (szemlélet) szerepét töltsse be. „... az oktatási folyamat tervezése a programozás segítségével – ha a felmerülő problémát helyesen oldjuk meg – az eddigieknél magasabb szintre emelkedik. Egyre inkább közeledni fog a szélesen értelmezett programozáshoz, melyre az a jellemző, hogy nem csupán a tananyag valamely részét bontja szekvenciákra, hanem a nevelő és a tanulók együttes tevékenységének egymásután szükségszerűen következő fázisait, szakaszait is megjelöli, nem egyszerűen a tananyag ‘immanens’ logikájától vezettetve, hanem úgy, hogy az adott anyagrész fejlesztő-nevelő lehetőségeit a legnagyobb szinten érvényesíti” (Nagy 1972: 87).

Ha ezen elveket és a megjelent taneszközöket, az „új médiát” rendszerbe illesztjük, az értékes didaktikai örökségekkel az oktatás folyamatának rendszerébe ágyazzuk, eljutunk a pedagógus új segítőtársához, az **oktatócsomaghoz**. A nemzetközi és hazai szakirodalomra támaszkodva az oktatócsomag fogalmának átfogó értelmezését adja Falus Iván: „Oktatócsomagnak nevezzük az audiovizuális, nyomtatott és egyéb tanítási-tanulási anyagok olyan rendszerét, amely egy téma pontosan megfogalmazott céljainak elérésével a tanulók és a tanár munkáját bizonyítottan segíti” (1979: 27).

Az oktatócsomagok felhasználásának optimalizálása érdekében a tanulási-tanítási stratégiák jelentősége, ill. az erre irányuló kutatás felértékelődik. A megváltozott tevékenység és a változatlan stratégia nem nagy valószínűséggel hoz optimális eredményeket, még akkor sem, ha ezek a megváltozott körülmények bizonyos fokig kényszerítenek egy más stratégia, viselkedési

forma kialakítására. „A tanulással szemben támasztott egyre fokozódó követelmények, a modern technikai eszközök megjelenése és a tanításban való felhasználásuk egyaránt megkövetelték a modernebb, adaptívebb stratégiák kidolgozását, alkalmazását” (Báthory–Gyaraky 1980: 199).

Az oktatástechnikától az oktatástechnológiáig

Az oktatásban használt technikai eszközök hardverorientált megközelítése csak egy szegmensét jelentheti az oktatástechnikai eszközök hatékony alkalmazásának. Az oktatástechnikai eszközök széles körű elterjedése a didaktikai folyamatban szükségessé teszi alkalmazásuk pszichológiai és pedagógiai problematikájának kidolgozását is. Így a problémakör rendszerszemléletű megközelítése elkerülhetetlenné válik. Ez azt jelenti, hogy a tanítási-tanulási folyamat optimalizálása csak az eszközök, az információhordozók és a módszerek együttes felhasználásával valósítható meg. Az oktatásban mind módszereinek és eljárásainak korszerűsítésében, mind technikai eszközeinek megújulásában érvényesülnek a szélesebb értelemben használt technológiai fejlődés általános tendenciái. A technológiai megközelítésben központi tényező a médiakiválasztás problémája, de előtérbe kerül a tanulási teljesítményeken túl a beállítódás (attitűd) és motiváció szerepe. Az oktatásban a technológia értelmezése során megkerülhetetlen a kettős dimenzió kontextusának érintése. Az oktatás és a technológia sajátos kölcsönhatásban áll egymással, melyben a technológia mindkét dimenziója szerepet játszik. Ezek: a technológia tárgyi dimenziója (technikai eszközök) és gondolati dimenziója (műveletek, eljárások, algoritmusok). A tárgyi dimenzió létrehozza az *oktatástechnikát*, majd a gondolati dimenziót reprezentáló műveletek, eljárások, algoritmusok (programozott oktatás!) alkalmazásával kialakul az *oktatástechnológia*. Az egyes irányzatok (audiovizuális oktatás, programozott oktatás, oktatástechnika, oktatástechnológia) rendre magukba foglalják, és megőrizve meghaladják az előzőt.

„Az *oktatástechnika* körébe egyértelműen az oktatás technikai segédeszközei, az audiovizuális oktatási eszközök és az alkalmazásukhoz szükséges technikai, illetve metodikai ismeretek tartoznak. Kaufman terminológiájával élve: a 'hogyan?' kérdéssel jelölhető, technikai indíttatású, eszközökre orientált szakmai mozgalomról van szó” (Rohonyi 1982: 132). Ebben a megközelítésben az oktatástechnika gyakorlatilag megegyezik a Lumsdaine-féle szűken értelmezett pedagógiai technológiával, ill. a Silber által említett média-frakcióval.

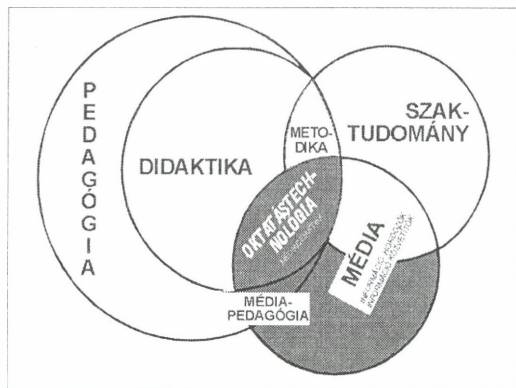
„Az *oktatástechnológia* reprezentánsa a programozott oktatási mozgalom. Az oktatástechnológia mint pedagógiai irányzat a 'hogyan?' és a 'mit?' kérdésekből indul ki. Nagy fontosságot tulajdonít az oktatási-tanulási célok meghatározásának és a tartalomnak, szemlélete mindazonáltal elsősorban

folyamatra orientált. Ide tartoznak – mint a programozott oktatás későbbi továbbfejlesztett változatai – a Morgan által hangsúlyozott különböző számítógépes oktatási módszerek (CAI, CM) is” (Rohonyi: 1982: 132). Az oktatástechnológia jó megközelítéssel itt megfelel a Lumsdaine-féle tágabban értelmezett pedagógiai technológiának.

A meghatározás párhuzamot von a tárgyi dimenzióban kifejtett hatás és az oktatástechnika, illetve a tárgyi és gondolati dimenzió együttes hatása és az oktatástechnológia között. A pedagógia technológia fogalmának meghatározása talán egy megválaszolatlan kérdés. Bár számos kísérletet ismerünk erre vonatkozóan, de mint rendkívül bonyolult kategóriának a fogalmát megragadni igazán nem sikerült. Valószínűnek látszott, hogy egy általánosan értelmezett pedagógiai technológia kialakulását döntően egy harmadik rendszer befolyásolja majd, amit a világalakító technológiának az oktatásra és a környezetre gyakorolt hatásában jósolhatunk meg. Ez nem más, mint az információs forradalom kialakulásának feltételezése, mely a ma küszöbön álló információs társadalmat döntő mértékben meghatározó kommunikációs technológiában teljesedik be. Ma már nem kérdéses: a jóslat bekövetkezett.

Oktatástechnológia a tanárképzésben

Az elmúlt húsz évben, a tanárképzésben és tanártovábbképzésben fokozott mértékben kerül előtérbe az oktatástechnológiai felkészítés. Mint tudományos diszciplínát is be kellett illeszteni a neveléstudományba, úgyhogy a jól érzékelhetően feszülő keretek egy tágabb társadalomtudományi aspektust, szaktudományi – különösen a műszaki – kapcsolódást igényeltek. Az oktatástechnológiának mint tudományágnak az interdiszciplináris jellegét a következők szerint értelmezhetjük:



Az általános oktatástechnológiai felkészítés mellett megkezdődött a tanárképzésben – specializációs formában – az oktatástechnológus-képzés is. Ez a szakemberképzés katalizátor szerepet töltött be a magyarországi köz-

oktatási, szakképzési és felsőoktatási gyakorlatban, mivel a hatékony alkalmazás és fejlesztés kérdéseinek megválaszolásán túl a továbbképzési feladatok ellátására is alkalmas szakemberek kerültek ki a főiskoláról. A képzési program célja: „A hallgatók a tanulmányok során az alábbi tárgykörökben szereznek alapvető ismereteket: információhordozók és jellemzőik, információhordozó-rendszerek tervezése és alkalmazása, információhordozó-fejlesztés a pedagógiai gyakorlatban, oktatástechnológiai kutatások, iskolai médiatár, szaktantermek, iskolai számítógépek, videotechnika az oktatásban” (Hauser–Kis-Tóth 1989: 53–56).

A napjainkban végbemenő információs forradalom lényegesen megváltoztatja az oktatás módszertanát és eszköztárát az oktatási folyamat minden szintjén, mely tendencia különösen markánsan jelentkezik a felsőoktatásban. Az oktatásban egyre nő a jelentősége a multimédiának (hipermédiának), az interaktív tanulásnak, a számítógépes szimulációnak és a telekonferenciának. A WWW megjelenése egyrészt új interaktív tanulási technikát nyújt, másrészt minőségi változást jelent az elektronikus oktatási anyagok készítése és terjesztése terén is. Érthető tehát, hogy az oktatástechnológiai szakemberek képzése a hetvenes évek induló, a nyolcvanas években fellendülő szakaszát követően a kilencvenes évek elejének útkeresése után az ezredforduló előtt eljutott az *oktatásinformatikus* képzési programhoz, melyben a kialakuló információs társadalmat alapvetően meghatározó tudástechnológia jelentőségének felismerése, annak kreatív alkalmazására történő felkészülés az alapvető cél.

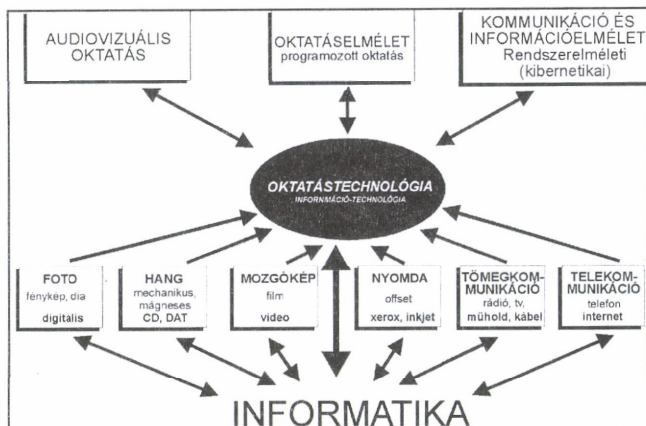
A mozgókép térhódításával a multimédiáig

A születő és formálódó információs társadalomban a mozgókép jelentősége exponenciális gyorsasággal növekszik. Marshall McLuhan hatvanas évekbeli próféciája szerint a „Gutenberg-galaxist” (1962) felváltja a „Lumiére-galaxis”. Ha ez a jóslat egészében nem is teljesül be, de a tendencia nehezen vitatható. Ezt igazolja az 1983-ban megjelent, a világ kommunikációs állapotát feltáró MacBride-jelentés is. A XX. század végére bekövetkezik: a média, a számítógép és a telekommunikáció, és találkozási *hipermédiává* alakul. A film majd a televízió, egyszerűen a mozgókép századunkban betöltött szórakoztató funkcióján túl az ezredfordulóra globális kommunikációs forma lett a civilizáció számára. Ezért elkerülhetetlennek látszik, hogy megismerkedjünk a filmnek, a televíziós műsoroknak és a *multimédiának* (hipermédiának) a mozgóképi ábrázolásból fakadó gazdag hagyományrendszerével, a média írásának és olvasásának formanyelvével és eszközeivel. „A világot, amelyet valaha ismertünk, felváltotta a média. Csak akkor leszünk képesek újra felfedezni ezt a régi világot, ha megvizsgáljuk, a média milyen módon nyelte el” (McLuhan–Zingrone 1995: 151).

Gyorsuló ütemben jöttek létre a mozgókép újabb formái és eszközei, így többek között a televízió, a műholdas sugárzás, a kábeltelevízió után az interaktív televízió, a multimédia és a globális hálózatok, mint pl. az Internet. Ezek az iskolarendszerű oktatásra, a távoktatásra és távtanulásra, a nyitott rendszerű képzésekre jelentős hatással vannak és lesznek. Ez általában befolyásolja információszerzési módszereinket és átdimenzionálhatja szabadidőnket is. A távtanulásnak mint a folyamatosan növekvő képzési igényekre adott válasznak, valóságos sikertörténete van. Nyilván összefüggésben van azzal, hogy a tömegkommunikációnak olyan erőteljes eszközei fejlődtek ki, melyek ma reális feltételét jelentik a rugalmas tanulásnak, a nyitott képzésnek. A távtanulási módszereket is alkalmazó nyitott képzések jelentősen hozzájárulhatnak az információs társadalom, ma még szokatlan távmunkakultúrájának kialakításához is. Európa és a globális információs társadalom című, az Európai Unió Tanácsának készített ún. Bangemann-jelentés ezzel kapcsolatban így fogalmaz: „Az élenjáró információs technológiákkal kombinált hírközlő rendszerek képezik az információs társadalom alappilléreit. Az idő- és távolságbeli korlátozásokat felváltották az információt hordozó hálózatok (például telefon, műholdak, kábelek), alapszolgáltatások (például elektronikus posta, interaktív videó), melyek lehetővé teszik a hálózatok és a felhasználói csoportok számára testre szabott megoldásokat kínáló alkalmazások (például távtanulás, távmunkavégzés) használatát” (Bangemann-jelentés 1994).

Az informatizálódó oktatástechnológia

Az oktatástechnológia hardver- és szoftverfeltételeiben – a 90-es évek elejétől különösen felgyorsult mértékben – az elektronikus bázisú információhordók és az ezt közvetítő eszközök térhódításával találkozunk. Ez elsősorban a számítógép (komputer) megváltozott funkcióját is jelenti, ti. ma elsősorban kommunikációs eszköz, melynek mértéke a jövőben várhatóan tovább növekszik. Az ember megjelenését követően eddig négy kommunikációs forradalom, pontosabban a kommunikációs eszközöknek és technológiáknak négy forradalma zajlott le: a *beszélt emberi nyelv* megjelenése; az *írásbeliség* első korszaka; a *nyomtatás* megjelenése, mely az írásbeliség második korszaka; és a negyedik az *elektronikus (tömeg)kommunikáció* (*rádió, telefon, televízió*) megjelenése. Most éljük az ötödiket, az elektronikus kommunikáció második forradalmát: a *komputer és a hálózatok közvetítette kommunikációnak* (CMC: *computer-mediated communication*) a korszakát, az ötödik kommunikációs forradalmat. Másodsorban a vizuális technikában a digitális információkezelés széles körben elterjedt alkalmazásával és az ilyen irányú erőteljes fejlesztési tendenciájával találkozunk. A videó technikai, technológiai és kifejezési eszközei átértékelődnek, és új lehetőségeket



kínálnak. Gyakorlatilag három, részben lokalizáltan működő kommunikációs technológia: a távközlés, a komputer és a média egymásra találásáról van szó. Ezeknek az oktatással, a tanítás-tanulás kérdéseivel lokalizáltan is termékeny volt a kapcsolata. Nem lehet kétséges, az egymásra találással ez a kapcsolat tovább erősödhet. Mindhárom fejlődésére erőteljesen hatottak az elektronikus csúcstechnológiák, ill. ennek következményeként az alkalmazott informatika. A médiára pedig elmondható a ma oly gyakran emlegetett mondás: Hollywood az iskolába megy. Az oktatástechnológiában az informatikai alkalmazások térnyerése és az ennek következtében feltáruló új lehetőségek vezetnek az információs és/vagy kommunikációs technológiához, mely a tanításban domináns orális csatorna súlypontját áthelyezi a nyitott és rugalmas elemeket erősítő tanulásra, ill. információfogyasztásra. Az oktatástechnológia informatizálódásának folyamatában a viszonyrendszer kialakulását az alábbiak szerint látjuk:

„Hiszem, hogy az információs technológiák az iskolában és azon kívül is jóval könnyebb, élvezetesebb és főleg eredményesebb tanulást tesznek lehetővé. Személyesen is tapasztaltam, hogy a tanulás hatékonysága mennyire fokozható, ha a megfelelő technikák és információk rendelkezésre állnak, és milyen nehéz tanulni ezek hiányában” (Gates 1996: 208).

Az oktatástechnológiai képzés aktuális problémái

Az információs társadalom kialakulásának kezdetén az oktatástechnológiai képzésnek az alábbi tényezőkkel kell számolni, ill. keresnie ezekre a választ:

- az oktatástechnológia eszközrendszerének átalakulása;
- a komputer integráló funkciója;
- a telekommunikáció fejlődése;
- a súlypont áthelyeződése a tanításról a tanulásra;

- az önálló tanulás és nyitott képzés térnyerése;
- az „élethosszig” tanulás igénye;
- a tudástechnológia felértékelődése;
- az információ értékének jelentősége;
- az információ befogadása és hatásai;
- a média megváltozó szerepe;
- az informatika növekvő térhódítása;
- oktatástechnológia és/vagy? információtechnológia.

Felvetődik a kérdés: hol a határ, kijelölhető-e ez a korszerűen értelmezett oktatástechnológia (információtechnológia) és az informatika között? A tanárképzésben egyértelműen megfogalmazható: ezeknek a tudományágaknak egymást kölcsönösen kiegészítő viszonyban van valós funkciójuk. Az informatikai lehetőségek információs technológiai vonatkozásait az oktatástechnológia elméletének és gyakorlatának keretén belülről indulva lehet érvényesíteni általánosan a képzésben. Az oktatástechnológia informatizálódó technikai feltételrendszerével (tárgyi dimenzió) és a programozott oktatás folyamatorientált felfogásával (gondolati dimenzió) valamint az informatika rendszerorientált elméletével és gyakorlatával lehet az ezredforduló korában szükséges „kommunikációs” műveltséghez, a technológiára alapozott ismeretszerzéshez hozzásegítő új interdiszciplína.

Empirikus vizsgálatok, eredmények és következtetések

Eltérő tanítási stratégiák összehasonlító elemzése

A kutatás célja a tanítási-tanulási interakciók segítségével a pedagógus órai tevékenységének (magatartásának) vizsgálata az oktatócsomag és ennek bizonyos tartalmát aktivizáló eszközrendszer felhasználásával. Kérdés volt egyrészt, hogy a megváltozott feltételek milyen „deformáló” hatással vannak a pedagógus ez idáig megszokott és eredményesen alkalmazott tanítási-tanulási stratégiáira. Másrészt milyen optimális stratégia kiválasztása válik szükségessé a korszerű eszközrendszerek eredményes használatához. Ezen túl az oktatócsomagnak a tanulói teljesítményekre és beállítódásra gyakorolt hatását is vizsgáltuk. Az oktatócsomag médiakomponensei értelmezésünk szerint pseudo-multimédiának tekinthetők. Alapvető különbség, hogy a média itt az ún. hagyományos eszközrendszert feltételezi, míg a mai értelemben ez komputer környezetet jelent. Ugyanakkor a tanulói és tanári útmutatók kidolgozottsága az oktatócsomagban integrált média esetében adaptívabb felhasználást biztosít. Ezért a vizsgált tanítási órák tervezéséhez és irányításához az oktatócsomagot (pseudo-multimédiát) minden részelemével a pedagógus rendelkezésére bocsátottuk. Tettük ezt azért, hogy a megváltozott körülmények stratégiát módosító hatásának a tanítási-tanulási

tevékenységben és a tanulói teljesítményekben létrehozott változását megfigyelhessük.

A vizsgálat során az alábbi fő kérdésekre kerestük a választ:

I. Hogyan alakulnak a tanulók (tantárgyi) **teljesítményei** az oktatócsomag használatával?

II. A tantárgy iránti **érzelmi beállítódás** mennyiben befolyásolja a tanulói teljesítményeket és az interakciókat?

III. Az oktatócsomag hogyan befolyásolja a *tanítási-tanulási interakciókat*:
a **pedagógus tevékenységében** a direkt és indirekt hatások alakulása;
a tanulók gondolkodási készségeire gyakorolt tanári hatások alakulása;
a tanulók tevékenységének alakulása az eltérő hatású pedagógus tevékenység tükrében?

IV. A tanítási-tanulási interakciók, a tantárgyi teljesítmények és az oktatócsomag **kölcsönhatása**.

Az oktatócsomag hatását természetes környezetben vizsgáltuk. A kísérleti csoportok és a kontrollcsoportok kiválasztása véletlenszerűen történt. Feltétel volt, hogy mindkét csoportban ugyanaz a pedagógus tanítson. Ez alapvető volt abból a szempontból, hogy a pedagógus órai tevékenységének alakulása, változása csak így válik megfigyelhetővé és értékelhetővé. Szerencsés ez abból a szempontból is, hogy a tanulók tantárgyi teljesítményének alakulásában a szubjektív tényezők szerepét sikerült minimálisra csökkenteni.

A kísérlet során a **független változó** az oktatócsomag volt. A **függő változók** a kutatás céljának megfelelően a tanítási-tanulási interakciók és a tanulók tantárgyi teljesítményei, ill. beállítódásai voltak. A tanítási-tanulási interakciók vizsgálatához az órák megfigyelésére volt szükség. A tanítási órákról hangfelvétel készült, melynek kritériuma volt, hogy a tanár és a tanulók verbális megnyilatkozásai egyaránt jól érthetők legyenek.

A megfigyelés során a következő alaphipotézist fogadtuk el: a verbális magatartás magában is képviselheti a tanulók és a tanár közötti kölcsönhatások sajátosságait, amennyiben a nem verbális aktusok minőségileg a verbális aktusokhoz hasonlóak. Ez utóbbit megvalósultnak tekintettük. A kiértékelésben a Flanders-féle (1970) kategória-rendszert és az ugyancsak általa kidolgozott „direkt” magatartás összehasonlítását alkalmaztuk.

A vizsgálat során nyert következtetések

Az oktatócsomagok eredményes iskolai alkalmazásához a tervezésnél célszerű figyelembe venni, hogy eltérő hatást gyakorolnak a különböző képességű tanulókra. A különböző képességszintekhez jól adaptálható oktatócsomagokat (vagy legalább a változtatás lehetőségét megteremtve) szükséges fejleszteni.

A tanulók gondolkodási készségének fejlesztésére gyakorolt hatás az indirekt tanári tevékenység növekedésével felerősödik. A kutatási eredményekre támaszkodva megállapítható, hogy megfelelő tervezéssel és szervezéssel aktivizált oktatócsomagba integrált média erre közvetve pozitív hatással van.

A tantárgy (technika) tanítása kapcsán az indirekt tanári hatás alacsony értéke közel adekvát a domináns tanári vezetési stílussal. A fokozottabb indirekt tanári hatás a tanulói tevékenység optimalizálásának fontos feltétele.

A kutatás során vizsgált hipotézisek nagyobb részének igazolódása az oktatócsomagok tanítási-tanulási folyamatba való hatékony funkcióját tovább erősíti.

Az oktatócsomagban aktivizált média csak feltételrendszerét képezik egy optimális hatásnak. Ennek stratégiát módosító hatása jelzi a tanári tevékenység differenciáltabb megközelítésének szükségességét.

Pedagógusjelöltek véleménye az oktatástechnológia tantárgyról

A tantervi programok fejlesztéséhez a képzésben résztvevők véleményének megismerésével fontos információkat kaphatunk. Így indult egy vizsgálat, melynek célja az volt, hogy a tantárgyi beállítódáson kívül hogyan viszonyulnak hallgatóink az oktatási célokhoz, oktatástechnológia tantárgyhoz, a tantárgyat tanító tanárhoz, az alkalmazott módszerekhez, milyen az önértékelésük. Mennyire képesek saját megítélésük szerint elsajátítani az egyes témaköröket és az oktatástechnikai eszközök kezelését.

A felmérés helyszíne az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola volt, 280 hallgató (66 fiú és 214 leány) részvételével. Az alkalmazott vizsgálati technika kellően prezentálta a hallgatói véleménykülönbségeket. A vizsgálati eredmények arról vallottak, hogy nemcsak az oktatómunka színvonala fontos, hanem a tanulók véleményének alapos megismerése is. Az empirikus adatok számszerűen igazolva tovább erősítették, hogy a tantárgyi beállítódással szorosan együtt változik a tanár kedveltségi szintje. Ezen túlmenően igen szoros korrelációt mutatott a tanár és a témák kedveltségi szintje ($p < 0,05$). Fontos szerep hárul tehát a szaktanárra a hallgatók érdeklődésének felkeltésében. Mindenképpen figyelemre méltó, hogy a hallgatók azokat a témaköröket kedvelték jobban, amely témákban az illetékes tanszékek eredményes gyártó-, fejlesztő-, kutatómunkát végeznek. A beállítódásra a tényezők indirekten hatottak. A témakörök kedveltségét összességében vizsgálva szembetűnő, hogy a hallgatók értékrendjében a gyakorlati foglalkozások népszerűbbek, mint az elméleti témakörök. A gyakorlati témák iránti fokozott érdeklődés alapján úgy kell megállapítani a követelményrendszert, hogy az gyakorlatra orientált legyen, segítve ezzel a hallgatók kreativitásának kibontakoztatását. Szakonként elkülönítve a beállítódásértékeket, megállá-

pítható, hogy a természettudományi szakosak viszonyultak kedvezőbben a tárgyhoz, ezért szükséges kidolgozni olyan tevékenységformákat, amely növeli a társadalomtudományi szakosok – elsősorban leányhallgatók – érdeklődését.

A tágabb értelemben – az oktatási célok rendszerében – vizsgálva az oktatástechnológia helyzetét megállapítható, hogy a tantárggyal való foglalkozás az átlagosnál valamivel jobb értékű a hallgatók értékrendjében. Végző összegzésként leszögezhető, hogy a tanárokon kívül a tantárgyi beállítódásra – indirekt módon – hatással van a cél- és követelményrendszer is, melynek megfogalmazásakor tekintettel kell lennünk a hallgatók szakjára is. Mindezt pedig gyakorlatra orientáltan, a hallgatók szakpárának megfelelően kell kialakítani.

Oktatástechnológiai képzés változó tanterveivel a curriculum felé

Alapképzés

A pedagógusképzésben az audiovizuális ismeretek oktatását követően az 1973/1974. tanévtől megkezdődik az oktatástechnikai, majd később az oktatástechnológiai alapképzés, mely minden tanár szakos hallgató számára kötelező jelleggel, a minisztérium által központilag közzétett tantervnek megfelelően folyik. Ennek változása az alábbiak szerint alakult:

A tanárképző főiskolák tanterve

1973/1974. tanévtől	Félévek, oktatási hetek, számonkérési módok							
	I/15	II/15	III/15	IV/15	V/15	VI/15	VII/15	VIII/11
Az oktatás technikai eszköz- közei	–	–	–	2 gyj	–	–	–	–

1976/1977. tanévtől	Félévek, oktatási hetek, számonkérési módok							
	I/15	II/15	III/15	IV/15	V/15	VI/15	VII/15	VIII/11
Oktatástechnológia	–	–	2 gyj	2 gyj	–	–	–	–

Az oktatástechnológia tanárképzésben növekvő szerepének relevanciája a kilencvenes évekre az alábbiak szerint alakult:

Egyrészt feladata felkészíteni a tanárjelölteket az oktatáselmélet korszerű alkalmazására, kialakítani a tanítás-tanulás technológiai megközelítésének szemléletét, feltárni az információs társadalom kialakulásának kihívásait és következményeit úgy, hogy önállóan legyenek képesek alkalmazni és fejleszteni a technológiai feltételrendszert.

Másrészt a tanári pályára történő gyakorlati felkészítésben, a tanári mesterség kialakításában a szerepvállalás különösen a videó visszacsatolási lehetőségeinek kihasználásával, mely új, hatékony módszert jelent (pl. mikrotanítás) a készségek és a képesség fejlesztésben.

Harmadrészt a képzésekhez kapcsolódó szakanyagok, információhordozók fejlesztésére, ill. oktatástechnológiai rendszerszolgáltatások – benne különös tekintettel a kommunikációs és információs technológiák informatikai vonatkozásaira – alkalmazására felkészíteni a feladat. Az alap és alkalmazott kutatásokhoz az oktatástechnológia interdiszciplináris feltételrendszerével is nagymértékben hozzájárulhat.

A fentiekre tekintettel a főiskolán a tanár szakok a képesítéshez szükséges feltételt a következők szerint alakítottuk ki:

S	1. Tanórán szerezhető:	90 me.
Z	a) szaktárgyakkal	82 me.
A	- szaktól függően szabadon választható	
K	b) általános tárgyakkal:	8 me.
K	Informatika: 2 me.;	
É	Filozófiatört.: 2 me.	
P	egyéb társadalomtud. te.: 4 me.	
Z	- szabadon választható	
É	2. Tanórán kívül szerezhető:	30 me.
S	a) szakdolgozattal	15 me.
	b) egyéb módon	15 me.
	ÖSSZESEN:	120 me.
T	1. Pedagógia-pszichológia	22 me.
A	2. Oktatástechnológia: 2 me.	2 me.
N	- szabadon választható + 2 me.	
Á	3. Nyelvi kommunikáció: 2 me.	2 me.
R	4. Módszertani tanegységek: 3 me.	3 me.
K	5. Gyakorlati képzés	45 me.
É	a) pedagógiai-pszichológiai gyak.: 6 me	
P	b) nevelési-oktatási gyakorlat: 24 me.	
Z	c) külső tanítási gyakorlat 15 me.	
É		
S	ÖSSZESEN:	74 me.

Megjegyzés: me.: munkaegység, a kredithez hasonló rendszerben

Az egységes tanárképzés a hazai felsőoktatásban több évtizede visszatérő probléma. A duális szerkezetű közoktatásnak megfelelően a tanárképzés is

kétszintű, főiskolai és egyetemi képzési programokkal. Ehhez kapcsolódik a tanítóképzés főiskolai szintű kimenettel. A kilencvenes években, a társadalmi-politikai átalakulásokban az oktatási reformtörekvések indulnak el. Ez kihatással van az iskolaszervezetre és a tartalmi kérdésekre (Nemzeti alaptanterv) egyaránt, mellyel párhuzamosan az egységes tanárképzés kérdései is újra előtérbe kerülnek. Több koncepció létezik, de ezekből konszenzussal csak a tanári mesterség vonatkozásában létezik kormányrendelet (111/1997. (VI.27.)), melynek alapján az egri főiskola kidolgozta az 1998/99. tanévtől érvényes képesítési követelményeket. A cél olyan pedagógusok képzése, akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben az 5–12 (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulójának a szakrendszerű oktatásában, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben a szakterületi képzettségüknek megfelelő terület(ek)en nevelő-oktató munkát végezzenek. Az egységes tanári mesterség képzésének programja, melyben az *információtechnológiai vonatkozások* jelentősége tovább erősödik, az alábbiak szerint épül fel:

A tanegység neve	munka-egység	követelmény	előfeltétel
Pedagógia			
Pszichológia			
Oktatástechnológia			
Kötelező tanegységek	I	gyj.	informatika
I. Kommunikációs és információs technológiák			
II. Multimédia-felhasználás	I	gyj	informatika I.
Szabadon választható tanegységek			
I. Számítógéppel segített statisztikai feldolgozás	2	gyj.	informatika és kötelező I.
II. Videofelvételek készítése, szerkesztése	2	gyj	kötelező I.
Tantárgypedagógia	min. 8.	–	ped.–pszich. szigorlat
Gyakorlati képzés	min. 10.	–	–
Szakdolgozat	15	–	–
Tanári képesítővizsga			

Ebben a programban jelentős hangsúlyt kap az általános értelmiségi képzéshez kapcsolódó speciális tartalmak között az *informatikai alapozás és a multimédia-fejlesztés* kötelező modulja, melyhez további szabadon választható tanegységek kapcsolhatók oktatásinformatikából.

Speciális képzés

Az oktatástechnológiai speciálkollégium célja: a közoktatás számára oktatástechnológusok képzése. A hallgatók a tanulmányok során az alábbi tárgykörökben szereznek alapvető ismereteket: információhordozók és jel-

lemzői, információhordozó-rendszerek tervezése és alkalmazása, multimédia (információhordozó) fejlesztése a pedagógiai gyakorlatban, oktatástechnológiai kutatások, iskolai médiatár, szaktantermek, számítógépek az iskolában, videotechnika az oktatásban.

Szakirányú továbbképzés

A média társadalmi jelentősége és lehetősége az információ forradalmához kapcsolódó kommunikációs és információs technológiák fejlődésével egyre fokozódik. Ez az oktatásra több szempontból is hatással van. Meghatározó mértékben befolyásolja a tanítás-tanulás technológiai kérdéseit, ugyanakkor mint „újkori” írás- és olvasástudás az oktatásban egy új műveltségterület is. Ennek tartalmi vonatkozásában a különböző irányzatok (pl. művészeti, technokrata, szociálpszichológiai, kommunikációelméleti, marketing, stb.) hatására a médiaismeretnek eltérő aspektusai vannak születőben. A hazai oktatási reform keretében a 130/1995.(X.26.) Kormányrendelet intézkedik a 'Nemzeti Alaptanterv' (NAT) bevezetéséről, melynek indulása az 1998/99. tanév. A NAT önálló műveltségterületi része a **mozgóképkultúra és médiaismeret**. Részletes követelményeket fogalmaz meg a 8. és a 10. osztály végén a következő témakörökben: *mozgóképipírás, -olvasás; művészeti ismeretek; művelődéstörténet és kommunikációs rendszerek*. A pedagógusképzésben a NAT elfogadása után kezdődött meg a műveltségterületre történő képzésre való felkészítés. Az egri főiskola, tekintettel arra, hogy specializáció (*film-videó*) keretében korábban is volt hasonló felkészítés, szakirányú továbbképzési szak akkreditációjára nyújtott be alapítási és indítási kérelmet. A sikeres akkreditáció után jelent meg a mozgókép- és média-kultúra szak képesítési követelménye a művelődési és közoktatás miniszter 9/1998. (III. 25.) rendeletében.

A kétéves programot eredményesen teljesítők lesznek a műveltségterület tanításához képzett tanárok, akik a helyi tantervek, a taneszközök és a vizsgakövetelmények szakértő fejlesztői és alkalmazói lehetnek. A tankönyvírók így fogalmaznak: „A televízió, a mozi vagy akár az Internet mindennapos, magától értetődő jelenléte miatt úgy tűnik, mintha mindenki pontosan értene a vetített képek üzenetét. Nos, a következő évek során éppen azt a természetesnek tűnő kapcsolatot szeretnénk tudatosabbá, kritikusabbá tenni, amely a képipírásstudóknak és – az immár csecsemőkoruktól képeket fogyasztó – nézőket összefűzni” (Hartai–Muhi 1998: 5).

Befejezés és összegzés

Az információ már ma is meghatározó súllyal van jelen életünkben. Ennek hatása várhatóan tovább fokozódik. A problémakör nemcsak az iskola kereteit érinti, hanem széles körű társadalmi vonatkozásai vannak. Az okta-

tásnak ebben, mint az életpályát meghatározó kezdő szakasznak, fokozott felelőssége és ebből fakadó feladatai vannak. A tanárképzés – mely erre a területre készít fel szakembereket – hatványozott mértékben lehet pozitív hatással az információs társadalom kihívásaira. Ennek kellő időben történő felismerése a hazai pedagógusképzés több intézményében megtörtént, így Egerben is. Itt az erre irányuló fejlesztések és műhelymunka a környezet megítélése alapján is példaértékűek voltak, és folynak ma is eredményesen.

Disszertációmban ennek az időszaknak – közel húsz év – a közoktatásban és felsőoktatásban jól használható eredményeit mutatom be. Ebben az elméleti síkon elemzett szemléletmódon túl a tanulási-tanítási folyamat alapos megismerésére irányuló empirikus vizsgálatokat összegzem. Ezek és a hozzá kapcsolódó más vizsgálatok (pedagógusjelöltek véleménye a tantárgyról) nagymértékben járultak hozzá a gyakorlatban is sikeresen alkalmazott tanterv-, ill. curriculumfejlesztési tevékenységhez, melyeket a dolgozatban részletesen ismertetem.

Reményeim szerint a témában elvégzett munkával sikerült hozzájárulni ahhoz, hogy a pedagógusképzésből és továbbképzésből az információ kezelésének, előállításának, feldolgozásának, tárolásának, továbbításának és nem utolsósorban befogadásának kérdéseiben jártás, a gyakorlatban azt alkalmazó tanárok kerüljenek az iskolákba gyermekeink és mindannyiunk boldogulására a kialakuló információs társadalomban.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Oktatástechnika. Szakképzési jegyzet (Társszerző) OKSZI, Bp., 1993.

Oktatástechnológia. Főiskolai jegyzet (Társszerző) EKTf, Eger, 1994.

Mozgókép kultúra. Szöveggyűjtemény (Társszerző) EKTf, Eger, 1995.

Oktatástechnológia. (Javított kiadás, társszerző) Líceum Kiadó, Eger 1996.

Informatika a tanügyigazgatásban (Társsz.) OKKER Kiadó, Bp. 1996.

Pedagógiai Lexikon (szócikkek). Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997.

Spreading Informatics in Educational Technology. EMI – ICEM. 32: 1, 41–43. 1995.

Skúsenosti z prípravy učitelov na vyvoj multimédií na Vysokej Skole pedagogickej
Károly Eszterhazyho. (Társszerző) In.: *Vzdelávanie v meniacom sa svete.* Nitra, 1997. 114–117.

Egy oktatócsomag hatékonyságának vizsgálata. (Társszerző) *Tudományos Közlemények* XVI: 395–407. (1982)

- Oktatócsomag az általános iskolai technika tantárgy tanításához.* (Társszerző) A–V Közlemények 1982, 53–58.
- Videós mikrotanítási gyakorlatok a kémia szakos tanárképzésben. (Társszerző) *Felsőoktatási Szemle* 1984/9. 531–538.
- Eltérő tanítási stratégiák összehasonlító elemzése, *Tudományos Közlemények* XVII, 571–591. (1984)
- Az oktatástechnológia tárgy korszerűsítésének kérdései. *AV Kommunikáci* 1989/2–3. 53–56.
- Videotechnika felhasználásának tapasztalatai a gyakorlati képzésben, *Tanulmányok a kémia és az oktatástechnológia köréből.* TK. XX, 49–75. (1991)
- Informatizálódó oktatástechnológia. *Informatika a felsőoktatásban.* Debreceni Universitas. 1993: 796–799.
- Az informatizálódó oktatástechnológia. *AGRIA MEDIA '94 Nemzetközi Konferenciakötet.* Eger, 1994. 99–102.
- A mozgókép-kultúra informatikai és kommunikációs aspektusai. *Informatika a közoktatásban '95.* Tanulmánykötet. Ózd, 1995. 41–51.
- Multimédia oktatás tapasztalatai az EKT-en (társsz.), *Tanulmányok az oktatástechnológia köréből.* TK. XXIII, 232–237. (1997)
- Az informatizálódó oktatás. *Informatika+Technika* (Módszertani Lapok) OKSZI, Budapest. 1997. I. évf. 1–2: 37–43.

Hivatkozások

- Thorndike, Edward, L. 1912. *Educational.* New York.
- Skinner, B. F. 1954. *The Science of Learning and the Art of Teaching.* Harward Educational Review.
- Gilbert, T. F. 1962. *Mathetics The Technology of Education.* In: *Recall Nol.* 1968.
- Dr. Nagy Sándor 1972. *Didaktika.* Tankönyvkiadó, Bp.
- Falus Iván. 1979. Mi az oktatócsomag? In: Falus–Hunyadi–Takács–Tompai: *Az oktatócsomag.* Tk. Bp. 27.
- Pedagógiai Kézikönyv.* Szerk.: Báthory Zoltán és Gyaraky F. Frigyes. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.
- Rohonyi András 1982. *Oktatás és technológia.* OOK, Veszprém.
- Hausner Zoltán – Kis-Tóth Lajos 1989. Az oktatástechnológia tárgy korszerűsítésének kérdései. *AV- kommunikáció,* OMIKK, Bp. 2–3: 53–56.
- McLuhan, Marshall 1962. *The Gutenberg Galaxy.* University of Toronto Press, Toronto.
- Halász László Szerk. 1985. *Vége a Gutenberg-Galaxisnak?* Gondolat Kiadó, Budapest.

- MacBride, Sean 1983. Many voices, one world. Towards a new, more efficient world information and communication order. Unesco. Magyarul: *A MacBride-jelentés*. Budapest. (Ford.: Vincze–Orosz–Völgyi.)
- McLuhen, Eric – Zingrone, Frank 1995. *Essential McLuhan*. Anansi Press, Concord, 151.
- Az Európai Unió Tanácsának készült *Bangemann-jelentés* 4. fejezete, CORDIS Fokusz, 1994. július 15.
- Gates, Bill 1996. *The Road Ahead*. Penguin Books, 208. p.
- Flanders, N. E. 1970. *Analysing classroom behavior*. Reading, Mass.
- Hartai László – Muhi Klára 1998. *Mozgóképkultúra és médiaismeret*. Tankönyv 12–18 éveseknek. Korona Kiadó, Budapest.

Kis-Tóth Lajos

Informatikai curriculum fejlesztése a tanárképzésben

**Doktori (PhD) értekezés
Univerzita Konštantína Filozofa Pedagogická Fakulta
Nitra, 1999**

Bevezetés

Matematika és műszaki ismeretek és gyakorlatok szakosként 1980-ban elvégeztem az ELTE Bölcsészettudományi Karán a pedagógia szakot. 1996-tól a tanárképzésben dolgozom. Intézményem az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola. Szakmai érdeklődésem ennek megfelelően alakult. A szakmai ismeretek mellett, a didaktikai, nevelésfilozófiai, pszichológiai problémák foglalkoztattak. Problémaérzékenységemet jelentősen befolyásolta a technikai eszközök szerepének felismerése a tanítás-tanulás folyamatában. Úgy gondoltam, ill. gondolom ma is, hogy a pedagógus szakma – hasonlóan a többi szakmához – egy mesterség, melynek hatékony műveléséhez elengedhetetlen az eszközrendszer fontos ismerete. Ezzel nem csorbítva, hanem inkább erősítve a tanár személyiségének a determinációját. Munkásságom első szakaszában a technikai eszközök fizikai működésének vizsgálata, megértése foglalkoztatott. Majd a tanári képességeket vizsgáltam, megértve azt, hogy ezek készségekből és jártasságokból épülnek fel, melyek gyakorlással alakíthatóak, ill. fejleszthetők. Ezek közül is a technikai eszközök használatával kapcsolatos készségek érdekelték. Jelentős időtartamban foglalkoztam a kémia szakos tanárjelöltek demonstrációs készségének kialakításával. Ennek eredményeit több tanulmányban is közreadtam. Belátva azt, hogy az utóbbi évtizedekben a tanításról a hangsúly átkerült a tanulásra, kutatásaimat a tanulás szabályozásának lehetőségei jelentették.

Ezzel párhuzamosan az oktatástechnológiában kétféle folyamat zajlott. Egyrészt az eszközök szerepét felváltották az eszközrendszerek, másrészt ezt a folyamatot technikailag egy erősen informatizálódó oktatás támogatta. Ennek szellemében vizsgáltam több multimédia-rendszer tanulásszabályozó szerepét. Empirikus vizsgálatom eredményeit dolgozatomban is bemutatom. A fentiek előtanulmányokat jelentettek egy informatikai curriculum kialakí-

tására. Úgy gondolom, hogy a jelenleg is működő rendszer jövőbe mutató, társadalmi igényeket elégít ki, és a tanárjelöltek felkészítését jól támogatja.

Dolgozatom lényegében egy diszkrét (jól elkülöníthető) folyamat szakaszait mutatja be.

Ezeket az eredményeket a vezetésem alatt lévő tanszék oktatóinak és munkatársainak alkotó támogatásával értem el, melyért ezúton is köszönetet mondok.

A tanárképzés mai helyzete az informatikai curriculumok tükrében

Az informatikaoktatás aktuális problémái

Az informatika iskolai oktatásának ma az egyik alapkérdése, hogy az információkorszak iskolájában változatlanul megmaradhat-e tantárgyként az informatika, vagy valami mássá, az iskolai tanítás és tanulás folyamatát átható általános szemléletté kell alakulnia. Az informatika tantárgy jelenleg a magyar iskolák jelentős részében jelen van, sőt ha elődjét, a számítástechnikát idesoroljuk, akkor azt is mondhatjuk, hogy jelentős tradíciókkal rendelkezik. Az oktatási szakemberek szemléletének kialakításában a fenti tények meghatározóak. Ezért nehezen azonosulnak a tanító tanárok azzal a véleménynel, hogy a számítógépet sem kell másnak tekinteni, mint egyfajta eszköznek, még akkor is, ha kezelése bizonyos korosztályoknak nem szokványos. *A számítógép legfontosabb értéke, hogy sikeressé tett új magatartásformákat, ill. felszabadít bennünket monoton, fárasztó műveletek elvégzése alól.* Az így felszabaduló időt és energiát humán tevékenységek végzésére fordíthatjuk.

A jelenlegi állapotokra vonatkozóan két érvrendszer fogalmazható meg:

Az informatikát az információkezelés tudományaként és technikájaként értelmezhetjük. Ennek megfelelően szerkezet tudományként át kell, hogy hassa a teljes tanítás-tanulás folyamatát. Ezért minden tanár szükségszerűen be kell, hogy építse a saját szaktudományába.

A ma pályán lévő pedagógusok a fenti céloknak nem képesek megfelelni, ezért ezt a munkát átmenetileg az informatikatanároknak kell felvállalni.

Nem kerülhető meg azonban egy olyan szemléletváltás, amelyet legjobban az fejez ki, hogy a feladatközpontú informatikaoktatást felváltja egy fejlesztésközpontú informatikai tartalom. Ez minimálisan azt is jelentheti, hogy nem szövegszerkesztőt, táblázatkezelőt, adat-báziskezelőt stb. tanítunk, hanem szövegszerkesztést, adat-báziskezelést, képfeldolgozást, hangszerkesztést stb. Egyik gyakorló pedagógusunk erről úgy nyilatkozott, hogy „furcsa lenne az az eset, ha az elsős tanító néni hónapokig tanítaná a ceruza „működését”, például, hogy grafit van benne, és cédrusfából készül.” Ezzel

feleslegesnek ítélve azt a sok DOS- és hardverismeretet, melyet az iskolában jelenleg megtanítunk.

Összegezve a fentieket: a tanárképzésnek el kell érnie, hogy a különböző szaktanárok egy alkalmazott informatikai szemléletmóddal kerüljenek ki a felsőoktatásból, amely tanári képesség igazi tantárgyi számítógépes fejlesztőprogramok pedagógiai alkalmazását jelentik a multimédia, az Internet valószínű használatával.

A tanárképzés céljainak megfogalmazásában, a jelenlegi helyzet értékelésében fontos szempont az is, hogy az informatizációban hol tart a magyar társadalom, és ebben a folyamatban milyen szerepet és helyet tölt be az iskola.

Társadalmi célkitűzés

Minden fiatalnak készséget kell szereznie az információtechnológia gyakorlati hasznában – függetlenül attól, hogy anyagi lehetőségei ezt egyébként lehetővé teszik-e. Ezért a közép-, szak- és általános iskolák oktatási struktúráját úgy kell kialakítani (a NAT továbbfejlesztésével), hogy az információtechnológia a tanítás természetes eszköze legyen. Az információtechnológiának a középiskolában támogatni kell a társas gondolkodás, a nyitott rendszerben élés, a kreativitás kifejlődését is. Ezt oly módon kell megoldani, hogy a társadalom valamennyi rétege nyertese legyen ennek a folyamatnak. A hangsúly az információtechnológiának az oktatásban való alkalmazásán van, az informatikaoktatása csak eszköz ehhez.

Teendők

El kell érni, hogy minden közoktatási intézményben megvalósuljon a számítógépek napi használata. Ebben a folyamatban központi jelentőséggel bír az, hogy minden tanárnak hatékony felhasználóvá kell válnia.

Először a középiskoláknak, majd az általános iskoláknak is kapcsolódniuk kell a világhálózathoz, az internethez. Ezzel párhuzamosan a diákokat meg kell tanítani az internetes információszerzésre, valamint a kapcsolatok alapján a kooperatív munkavégzés technikájára.

A pedagógusoknak, pedagógiai kutatóknak vizsgálódásokat kell végezni arról, hogyan integrálódnak az informatika legújabb eszközei a tanítás-tanulás folyamatába. A pozitív eredmények mellett foglalkozni kell azzal is, hogy az új információs társadalomban milyen negatív hatásokkal kell számolnia gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt.

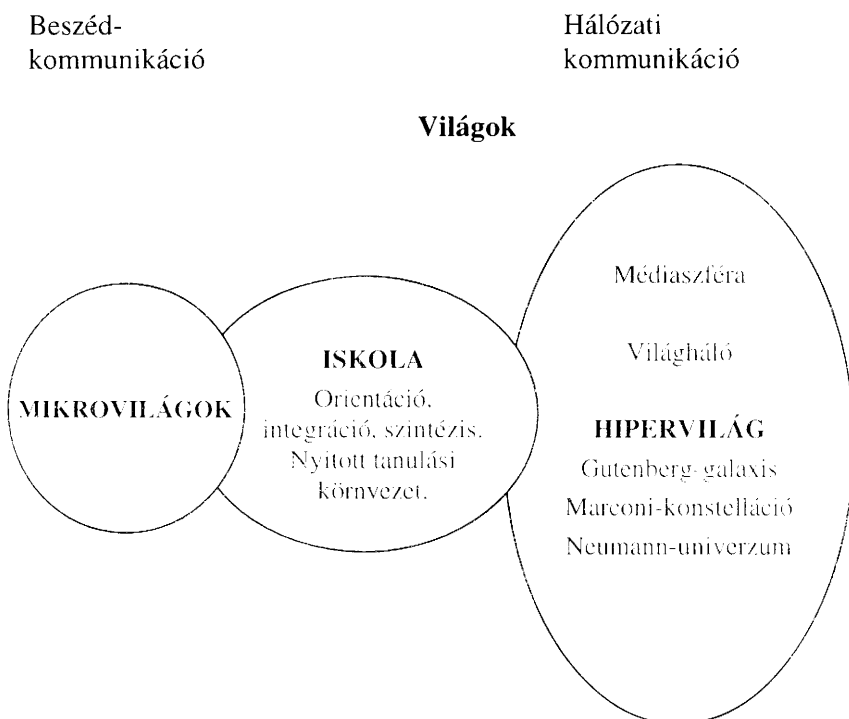
Az informatikai eszközöket, rendszereket fel kell használni a társadalmi esélyegyenlőtlenségek felszámolására.

A tanárjelölteknek korszerű informatikai tantervek alapján kell felkészülni mesterségük gyakorlására. A pályán lévő pedagógusoknak tömegszerű átképzést és továbbképzést kell biztosítani informatikai témákban. A peda-

gógus-továbbképzésben is érvényesíteni kell az egész életen át való tanulás elveit.

A tanárképző intézményekben olyan nyílt laboratóriumokat kell üzemeltetni (Learning Center), amelyekben minden hallgató számára szabadon elérhető számítógépek, munkaállomások vannak nemzetközi hálózati eléréssel, folyamatos üzemmódban reggeltől késő estig.

A jelenlegi helyzetkép meghatározásánál ki kell jelenteni azt is, hogy az informatizáció a magyar társadalomban jobban terjed, mint az iskola világában. Ezért is van – a fentieknek megfelelően – nagy jelentősége a tanárképzésben az informatikai curriculumok kidolgozásának. Dolgozatommal szeretnék hozzájárulni az iskola új szerepkörének kialakításához, melynek megértéséhez járul hozzá a következő ábra és magyarázat (Komenczi 1998).



Az új felismeréseknek – és egyúttal az információs társadalom igényeinek – megfelelő modellben az iskola nyitott tanulási környezetként működik. Nem zárt, merev, elszigetelt rendszer többé, hanem többirányban és többszörösen nyitott és rugalmas, orientációs, integráló és szintetizáló tényező. Nyitott a gyermeki-tanulói mikrovilágok sokasága felé, azoknak számos elemét elismeri, beszámítja, beemeli, beépíti az egyes tanulók tudáskészletébe.

Nyitott a „hipervilágra”, felkészíti a tanulókat a „kibertér” hipermédia-rendszerében történő navigálásra, forrásként használva a „médiaszféra” válogatott tartalmait. Az iskola „mezovilága” integrálja a kulturális evolúció során kialakult három nagy kommunikációs formát: a beszédkommunikációt, az írásos, valamint az elektronikus, hálózati kommunikációt. Szerencsés esetben megteremthető használatuk személyre szabott optimális aránya. Én is úgy látom, hogy erős érvek szólnak amellett, hogy ebben az összjátékban a vezető szerep a Gutenberg-galaxisé legyen.

A dolgozat célja és módszerei

A társadalmi elvárásoknak megfelelő **informatikai curriculumok tervezése**, építve a korszerű informatikai *fogalommeghatározásra*, az oktatásinformatikai eszközök tanítás-tanulási folyamatban betöltött szerepére, különös tekintettel a *folyamat optimális szabályozására*, és megadva a tantervekhez *szükséges infrastruktúrát*.

Fogalmi alapvetés

A társadalmi elvárásoknak csak abban az esetben teszünk eleget, ha a foglaimink tiszták, és jól segítik céljaink elérését. Igaz ez az informatikára is. Egyesek szerint az informatika tárgya az információ, annak is egyik kódolt formája, az adat. E szűk értelmezésnek egyenes következménye, hogy az informatika egyenlő a számítástechnikával. Szakembereink többsége ugyan nem ezt vallja, de a gyakorlatban ezt valósítja meg.

Számunkra nem elegendő az információ kódolása, leírása, modellezése. Nekünk, oktatási szakembereknek a tartalom is fontos. Az informatikának tehát vizsgálnia kell a szemantikai és esztétikai információt is. Szintézise kell, hogy legyen különböző résztudományoknak, valamint mindenfajta információ keletkezésével, feldolgozásával és befogadásával foglalkozó ismeretanyagnak. Ennek szellemében szeretném dolgozatomban megfogalmazni az informatika tárgyát, ill. disszertációmban tárgyalni azt.

A neveléstörténet sok olyan pedagógiai elvet jegyez, amely megfogalmazásának idejében a megvalósításhoz szükséges technikai eszközök hiányában nem válhatott a gyakorlat szerves részévé. Gondoljunk csak Skinner programozott oktatására, vagy Comeniusnak a „látható világ”-ra vonatkozó pedagógiai elveire. Ezek a gondolatok napjainkban reneszánszukat élik. Az oktatás és informatika eszközeinek, valamint a tanulás és tanítás modelljeinek fejlődésével eljutottunk a pedagógiai technológiáig. Egy technológiai folyamat optimális működését a folyamat elemeinek funkciója határozza meg. Így van ez a tanítási-tanulási folyamat esetében is az oktatástechnikai és oktatásinformatikai eszközöket illetően is.

A tanítási-tanulási folyamat elemzése

Napjainkban sok szakembert inspirál különböző tanulmányok megírására a taneszközök jelenléte a tanítás-tanulás folyamatában. A fentiek is jelzik a taneszközök jelentőségét, valamint azt, hogy használatuk sok új problémát vetett, illetve vet fel az oktatás gyakorlatában. Ezt még inkább elmondhatjuk egy új taneszköz, a multimédia esetében. Értelmezésünk szerint a multimédiának van egy modern, a számítógéphez kötött definíciója, és létezik egy hagyományos eszközökre épülő multimédiarendszer-fogalom, amit a maga idejében oktatócsomagnak neveztek. Mi ezt pszeudó-multimédiának tekintjük. A multimédia-rendszerrel hazánkban a 70-es évek közepén ismerkedtek meg a pedagógusok. Munkájuk során csak kevesen használhattak ilyen központilag készített oktatási anyagot.

Disszertációmban a multimédia-rendszer hatásvizsgálatát végeztem el három kísérlet tükrében.

A hatékonyság-vizsgálat akkor teljes, ha az elért eredményeket minden szinten és nagy mélységben feltárjuk.

Az empirikus vizsgálat I. részében didaktikai szempontból feltárom a tanulmány tárgyát képező fogalmakat. Megadom az oktatócsomag fogalmát hazai és külföldi irodalmak alapján. Kitérek az oktatócsomag készítésének főbb lépéseire, s ezek értelmezésére. A szabályozás meghatározása után kísérletet teszek pedagógiai adaptálására.

A II. részben leírom három kísérlet célját, módszereit, szervezését, valamint ismertetem a felhasznált kategóriarendszert. Beszámolok két hazai és egy helyi tervezésű oktatócsomag vizsgálatáról és a kipróbálás tanulságairól.

Mint már a bevezetőben említettem, kísérletsorozatunk egy országos vizsgálat folytatásának tekinthető. Az említett kutatási eredmények nagyon biztatóak. A matematikai statisztika elemeinek felhasználásával az elő- és utófelmérések feldolgozásával értékes konklúziókat állapít meg „A főnevek világa” című oktatócsomagra vonatkozóan. Mi azonban szerettünk volna többet tudni a multimédia-rendszert felhasználó oktatási folyamatról. Ezért kísérletünk után elkészítettük a tanítási órák „mikrofotóját”, annak érdekében, hogy vizsgálhassuk: mennyiben érvényesül az új szemléletmód, amelyet a taneszköz magában hordoz.

Olyan szemléletmód a pedagógiai tevékenységben, mely lehetővé teszi, hogy a tanítás egyre nagyobb mértékben a tanulás irányításává, vezérlésévé változzék.

- Tudni szerettük volna, hogy a tanulók az elő- és utófelmérés között milyen teljesítményt produkálnak?

- Mennyiben vezérel és mennyiben szabályoz az oktatócsomag, hiszen nem mindegy, hogy milyen úton jut el a gyerek ahhoz az eredményhez, melyet az utófelmérésben mérhetünk?
- Milyen korreláció van a részteljesítmények és a végteljesítmény között?
- Hogyan alakulnak a rangkorrelációs együtthatók?
- Mennyiben változnak az információforrások arányai?
- Mennyiben változik a tanári kérdések és tevékenységek aránya?
- Hogyan alakulnak a médiával kapcsolatos tanulói válaszok?
- Befolyásolja-e az oktatócsomag a tanári reagálás tartalmát?

Disszertációmban ezekre a kérdésekre szeretnék válaszolni a kísérleti eredmények felhasználásával.

Rendszerezve a kérdéseket, az alábbi munkahipotézisek fogalmazhatók meg:

- A médiával kapcsolatos kategóriáink jelentős szerepet játszanak a tanítás-tanulás folyamatában
- A tanulói teljesítményeket pozitív irányba, szignifikánsan ($p < 0,05$) befolyásolja a multimédia-rendszer. Végezetül megemlítem: a kutatást indokolja az is, hogy az oktatócsomag kifejlesztése nagyon költséges. Ezért a médiakiválasztás ebben az esetben még fokozottabb tárgyalást igényel.

A multimédia-rendszer hatását természetes kísérlet során vizsgáltuk. Választásunk azért esett a kiválasztott iskolákra, mert aránylag jól felszereltek, és az érintett tanárok korszerű szemléletmóddal bírnak. A kísérletek szerkezetük szerint kétszempontosak voltak. A tanító tanárok előtt a vizsgálat célját nem határoztuk meg.

A független változó a multimédia-rendszer használata volt. A kísérleti és a kontrollosztályban is először egy előtesztet állítottak ki a gyerekek. Ezután a kísérleti osztályban minden óráról magnetofonfelvételt készítettünk. Jelenlétünk az órán nem volt „újdonság” a gyerekek számára, mivel a kísérlet előtt több órára is bementünk. A magnetofonfelvétel nem zavarta őket, hiszen sok technikai eszköz volt bent az órán, és így az nem keltett feltűnést. A későbbi órákon már el is feledkeztek róla. Minden óra után a magnetofonfelvételt megfelelő formátumban leírtuk. A téma tanítása közben jegyzeteket készítettünk azokról a mozzanatokról, amelyek a magnetofonfelvételből nem derülhettek volna ki. Végül mindkét (kísérleti–kontroll) osztályban megíratuk az utófelmérést, illetve összegyűjtöttük azokat a dokumentumokat (munkafüzet, feladatlapok), amelyeket a téma tanulása közben használtak a gyerekek, és jól tükrözik óráközi munkájukat. Az eredmények feldolgozásához a munkafüzet is szükséges volt. Mivel a tanulók ezt hosszabb időre nem tudták nélkülözni, ezért mikrofilmre vettük a szükséges oldalakat.

Tantervek, tematikák

A dolgozatnak ebben a fejezetében a tanárjelöltek képzésében használt, az általunk kidolgozott informatikai tanterveket írom le. A jelenlegi felfogásom szerint a felkészítés két részből áll. Az első részben a hallgató a kötelező tanegységek felvételével informatikai alapozó ismeretekre tesz szert. Ennek gerincét a hardverismeretek, valamint az operációsrendszer ismeretek adják. Ez kiegészül egy szöveggészítő ismeretanyaggal. A képzés második részében szabadon választható, speciális informatikai tanegységekből választhat a hallgató. Az általános képzés mellett leírom a könyvtár-informatika szakképzés tantervét, valamint a pedagógus-továbbképzés tananyagát adom közre.

Feltételrendszer

1976-tól folyamatosan részt veszek az EKTf oktatástechnológiai és informatikai infrastruktúrájának tervezésében, fejlesztésében és működtetésében. 1987-től mint tanszékvezető irányítom ezt a tevékenységet. Ma már a magyar felsőoktatásban meghatározó szerepet tölt be az egri oktatástechnológiai és informatikai feltételrendszer. Mivel ez munkásságom szerves részét képezi, így ennek közreadásával fejezem be dolgozatomat.

A disszertációs munka eredményei

Fogalmi elemzés

Munkám egyik igen fontos eredményének tekintem, hogy sikerült megadnom az informatikának egy olyan meghatározását, amely munkám során, az informatikai curriculumok kidolgozásában nagy segítséget ad. Annak az ismeretanyagnak a meghatározása, amelyet az informatika tudományába tartozónak vélek, még ma is igen nehéz a meghatározása. Képlékenységet mutatja, hogy az ismeretanyag zöme más szaktudományba behatoló, de leginkább határterületeken elhelyezkedő tudásanyag. Ezért az informatika interdiszciplináris tudományok közé tartozik. Jellemző az is rá, hogy több tudomány eredményeit hasznosítja. Ezért az informatika multidiszciplináris tudomány is. Ez a tudomány nem lezárt, hanem a nyitottság jellemzi. Jelenleg a feltöltődés állapotában van.

A fentieknek megfelelően az alkalmazott informatika definícióját adjuk meg, annál is inkább, mivel a világ az alkalmazás felé halad. Értelmezésem szerint:

Az alkalmazott informatika matematika-információelméleti, rendszerelméleti, számítástudományi alapokon nyugvó rész tudomány (kísérleti jellegű), mely biztosítja az információ hatékony befogadását az információ vál-

tozatos előállításával, feldolgozásával, tárolásával, továbbításával és megjelenítésével.

Empirikus vizsgálat

Az informatika fogalmának megközelítésén túl, sok segítséget jelentett az empirikus vizsgálatok eredményeinek adaptálása.

Kísérleteink során vizsgáltuk a tanulók teljesítményeit a kísérleti és kontrollcsoportban egyaránt. Mint az a dolgozat adott részeiben kiderül, többnyire pozitív eredményeket mutat. A következtetések megfogalmazásánál figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a kísérleti csoport tanításánál előre szinte minden részletet alaposan átgondoltunk, valamint azt, hogy az oktatástechnikai eszközök pozitív hatása már több esetben bizonyított. Így az eredmény szinte előre megjósolható. Ennek bizonygatása nem is volt célunk, bár egy korábbi tanulmány – kísérletek alapján – megfogalmazza a következőt: „az oktatástechnikai eszközök és anyagok alkalmazása nem növeli automatikusan az oktatási folyamat hatékonyságát; a médiumok számának növelésével nem jár együtt a hatékonyság lineáris növekedése”.

Az eddigi kutatások alapján feltételeztük, hogy az oktatócsomag hatása multivalens. Ezért törekedtünk arra, hogy a teljesítményeket különböző részterületeken (tevékenységformákban is megvizsgáljuk).

Információközlés

Tanári kérdés, vagy utasítás

Tanulói válasz, tanulói tevékenység

Tanári reagálás

Az összesítésből az derül ki, hogy az információk 72%-ban a multimédia-rendszer által, vagy arra közvetve épülve jelent meg., Ezt a nagy számot igazolja több korábbi tanulmány is, „Az AV eszközök alkalmazása – amint köztudott – lehetővé teszi a tanulók tapasztalatainak (beleértve a morális tapasztalatokat is) rendkívüli kiszélesítését.”

A fentieket kísérletünk minden szakaszában tapasztaltuk. Említést érdemel az oktatócsomag elemeire közvetve épülő információk nagy száma. Ezek többnyire a tanár verbális tevékenységében nyilvánultak meg. Ebből az a következtetés fogalmazható meg, hogy az oktatócsomag jelentősen szabályozza a tanár által közölt információk mennyiségét és minőségét. Ezeket egyenként megvizsgálva megállapítható, hogy egy részük nevelési célzatú, más részük a tantárgyak közötti koordinációt és a tantárgyi koncentrációt segíti. A tanári kérdések és utasítások kb. 2/3-a az oktatócsomagra vonatkozott. Megvizsgálva a megnyilatkozás másik részét, az derül ki, hogy ezek tartalma többnyire a gyermekek segítése, aktivizálása és egyéb nevelési tevékenység kifejtése. Volt ideje a tanárnak hatást kifejteni az érdeklődés ki-

alakulására, a fantáziára, a tanulási motivációra, az érzelmi-akaratú személyiségvonásokra.

Eléggő reálisnak hangzik a pedagógiai futurológiának az az álltása, hogy a hatékonyabban vezérelt, megfelelő eszközrendszer segítségével rányitott, sok részében automatizált tanulás korában a pedagógus feladata nem annyira a „tanítás”, mint inkább az egyénileg szükséges segítős, bátorítás, munkára serkentős a szó szoros értelmében vett nevelős feladatok hatékonyabb teljesítésős.

A tanulók megnyilatkozásainak mennyiségi viszonyait célszerű minőségi szempontból is vizsgálni. Ez mutatója lehet annak, hogy tanulásuk mennyire szabályozott. Az átlagok azt mutatják, hogy minden kategóriacsoportban többnyire jól válaszoltak a tanulók. Mégis szembetűnős, hogy az oktatócsomag elemait nem használó tanulók több rossz választ adtak. Itt a nem teljes értékű választ adók száma is nagyobb. Megfogalmazható az a következtetés, hogy kísérleteink folyamán az oktatócsomag tudatos használata jól segítette a tanulókat a kérdősök, problémák megválaszolásában. Tapasztalatunk alapján ezt befolyásolta legkevésbé az oktatócsomag. A tanár többnyire megállapította, hogy jó, vagy rossz a tanulói válasz, más esetben elismételte azt. A rossz válasz utáni rávezetésben csak egy-két alkalommal használta az oktatócsomag elemait. A tanárok nem aktivizálták újra a médiát, hogy ezzel tisztázzák a tananyag kritikus részeit. A fentiek azt bizonyítják, hogy a kísérletben részt vevő tanárok még nem szokták meg ezt a tanítási stratégiát.

A vizsgált tudásanyag tantervi megvalósítása

Munkánk eredménye, hogy 1998-ra elkészítettük az **általános értelmiségképzős** modul és a **tanári modul** tantervét.

Az általános értelmiségképzős tanegységeinek tartalmi csoportosítása

Az általános értelmiségképzős célja, hogy a hallgatók az egyetemi oktatásban olyan ismereteket sajátítsanak el, amelyek a tanári működésen túl az értelmiségi léthez kapcsolódó tartalmakat is hordoznak. Ezek: filozófia, közgazdaságtan, informatika, nyelvészet.

Minden hallgatónak informatikából kötelezően 2 munkaegységet kell teljesíteni. Ebből 1 munkaegységet kötelező, és egy újabb tanegység felvétele a szabadon választhatók közül.

Informatika		
Kötelező tanegységek		
Informatika	1	gyj.
Multimédia-fejlesztés alapjai	1	gyj.
Szabadon választható tanegységek		
Számítógéppel segített tervezés alapjai	2	gyj.
Térinformatika	2	gyj.

A tanári modul tanegységeinek tartalmi csoportosítása

Pedagógiai és pszichológia elméleti és gyakorlati alapok, valamint **oktatástechnológia alapjai**.

Módszertani tantárgy-pedagógiai tanegységek (szaktanszékek hirdetik meg).

Pedagógiai-pszichológiai gyakorlatok – mentortanár irányításával.

Nevelési-oktatási gyakorlat (gyakorlóiskolai keretek között).

Nevelési-oktatási gyakorlat külső intézményben.

Oktatástechnológia		
Kötelező tanegységek		
I. Kommunikációs és információs technológiák	1	gyj.
II. Multimédia-felhasználás	1	gyj.
Szabadon választható tanegységek		
I. Számítógéppel segített statisztikai feldolgozás	2	gyj.
II. Videofelvételek készítése, szerkesztése	2	gyj.

Dolgozatomban szerepelnek a fenti tanegységek részletes tematikái.

Informatikai infrastruktúra

Eredményes munka csak abban az esetben végezhető, ha megfelelő technikai feltételrendszer áll rendelkezésre. Ezért nagy hangsúlyt fektettünk a főiskolai informatikai infrastruktúra tervezésére és kivitelezésére.

Összegzés

A magyar közoktatásban napjainkban zajlik a SULINET program. A hatalmas beruházás lényege, hogy valamennyi iskolában megteremtődjék a hálózati csatlakozás. Ezzel párhuzamosan át kell alakítani a tanárképzés tantervét, és meg kell teremteni a pedagógus-továbbképzés feltételrendszerét. Dolgozatom, mely az elmúlt 20 év munkájának az eredménye, jól használható ebben az átalakuló közoktatási és felsőoktatási közegben.

Vallom, hogy dolgozatom első részében megfogalmazott szemléletmód rövid időn belül általánossá válik. Empirikus vizsgálatom példa arra, hogy a kibernetika és a rendszerelmélet törvényei felhasználhatók a tanítási-tanulási folyamat alapos megismerésére. Ezek a mélyreható vizsgálatok különösen szükségesek a technikai eszközök alkalmazásánál, hiszen ezek hatása multivalens. Az informatikai feltételrendszer megteremtése ma már elkerülhetetlen folyamat. Ezek tervezésénél figyelembe kell venni az oktatás és nevelés célját, tevékenységrendszerét, valamint speciális igényeit. Az EKTF informatikai rendszerének fejlesztésével ilyen igényeket kívántam kielégíteni.

Bízom abban, hogy dolgozatommal hozzájárultam ahhoz, hogy a 20. század csodájának tekintett komputer ne öncélú felhasználást nyerjen az iskolában, hanem javítsa az oktatás hatékonyságát, és tegye könnyebbé és szebbé a gyerekek iskolai munkáját, megvalósítva Comenius álmát a „gyönyörűség” tanulásról.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Oktatástechnika. (Társszerző) Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 1992.

Oktatástechnikai alapismeretek. (Társszerző) Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda. Budapest, 1993.

Kommunikációs és információs technikák és technológiák. (Társszerző) Pedagógus Szakma Megújítása. Budapest 1994.

Oktatástechnológiai alapismeretek. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda. Budapest 1993.

Oktatástechnológia. Főiskolai jegyzet. Líceum Kiadó, Eger, 1994

Oktatástechnológia. Főiskolai jegyzet. Líceum Kiadó, Eger, 1996

Informatika a tanügyigazgatásban. OKKER Kiadó, Budapest, 1996.

Spreading Informatics in Educational Technology. *Educational Media International.* 1995. 32/1. 41.

Systemy telewizji dydaktyczkny w edukacji nauczyculi. Zielona Gora, 1988.

Oktatócsomag az általános iskolai technika tantárgy tanításához (társszerző). A-V Közlemények 1-2. (1982)

Oktatástechnológusok Egerből. A-V Közlemények 1977.

Az oktatástechnológus szerepe a tantestületben (társszerző). A-V Közlemények 1980/1.

Az oktatástechnológia tárgy korszerűsítésének kérdései I. A-V *Kommunikáció* 1989/2-3.

A multimédia oktatásának tapasztalatai az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán. (Társszerző) In: *Agria Media konferenciakiadvány* 232. oldal

Az informatika tudományáról. Az MMK környezetvédő klubjának füzetek I. Eger, 1997. (42. lap)

Egy oktatáscsomag hatékonyságának vizsgálata. (Társszerző) EKTTF *Tudományos Közlemények* XVI 1982.

Videós mikrotanítási gyakorlatok a kémia szakos tanárképzésben. (Társszerző). *Felsőoktatási Szemle* 1984/33.

Az oktatástechnológusképzés tapasztalatai. *Felsőoktatási Szemle* 1981/7.

Az oktatástechnológia tárgy korszerűsítésének kérdései. *A-V Kommunikáció* 1989/2–3.

Az informatizálódó oktatástechnológia. Tanulmány. 1994.

A közgazdasági oktatás tartalmi és módszertani változásainak vizsgálata

(a társadalmi-gazdasági elvárások és az európai integrációs folyamatok tükrében)

**Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
szakképzés-pedagógiai program
Budapest, 2001.**

1. A téma háttere

A rendszerváltásnak nevezett társadalmi-gazdasági fordulat a gazdasági működés kérdéseit a figyelem középpontjába állította. Nem is elsősorban az átfogó, nagy gazdasági kérdések, hanem a piacgazdasági működés minden napjainkat érintő technikai (cégalapítás, adóügyek, banki kapcsolatok és szolgáltatások, nyugdíj- és biztosítási ügyek) váltak sokak számára megismerendő és áttekinthető kérdésekké. Világossá vált: az új helyzetben ezek a nálunk újszerűnek számító ismeretek az oktatási anyagban is helyet kívánnak. Eddig nem tanított ismeretekkel és kellően ki nem fejlesztett kompetenciákkal kellett az általános műveltség tartalmát kiegészíteni. A 90-es évek elején egyértelművé vált tehát az a felismerés, hogy a gazdasági alapismeretek és alapképességek (mérlegelési, kalkulálási, döntési és szervezési képességek elsősorban) nem tekinthetők pusztán a közgazdasági szakképzés elemeinek. Ezek az általános művelődési anyag szerves részét kell, hogy képezzék. Megfogalmazódott tehát annak igénye, hogy a 13–16 éves életkori szakaszban az előbbieken említett ismeretek és kompetenciák minden fiatal számára váljanak elérhetővé. E felismeréseket a Nemzeti Alaptanterv kidolgozói elfogadták, a tantervben rögzített anyag ezeket az újszerű ismereteket is tartalmazta. Eközben számos – a 90-es évek közepén induló – iskolakísérlet törekedett felkutatni s egyszersmind azonnal a gyakorlat próbájának alávetni mindazokat a módszeres eljárásokat, melyek segítségével ezek az ismeretek és képességek a gyermekek érzés- és gondolatvilágához közel vihetők, őket együttműködő partnerekként megnyerve velük eredményesen elsajátíthatók. A tanárképzés új szak indításával „válaszolt” e társadalmi kihívásra: gazdaságismeret szakos tanárok képzése kezdődött el 1992-ben az egri főiskolán.

A változások a középfokú közgazdasági szakképzést sem hagyták érintetlenül. A szakmai tananyagot ki kellett egészíteni a modern üzleti tudományok elemeivel, a képzés elméleti alapjait meg kellett tisztítani a korábbi egyoldalú, merev ideologikus beállítottságtól, a képzés egészében pedig – nyugati standardokat követve – egyrészt erősíteni kellett az általános művelő funkciót, másrészt pedig szorosabbá kellett tenni a közgazdasági szakképzés esetében is a gyakorlati kötődéseket.

Változások következtek be a felnőttoktatás rendszerében is. Nálunk még nem annyira az élethosszig tartó tanulás szükségszerűségének felismerése, hanem a rövid távon elkerülhetetlenné váló át- és továbbképzések kényszerű vállalása ösztönzött sokakat közgazdasági jellegű stúdiumok végzésére.

A közgazdasági képzés tehát több szinten is előtérbe került, viszonylag jól körvonalazott, újszerű szakmai tartalmakkal, de nem vagy alig kimunkált módszertani iránymutatásokkal. A közgazdasági oktatás szakmódszertanának hiányosságai (sőt, talán azt is kijelenthetem, szinte teljes hiánya) késztetett arra, hogy lehetőségeim által megengedett körben és mértékben vizsgálatokat végezve feltárjam az eredményesen alkalmazható módszereket, legfontosabb szakmódszertani alapelveket, és megjelöljem e tárgykörben további vizsgálódások, újabb kérdésfeltevések és kutatások irányát. Természetesen, esetenként nem lehetett kitérni az oktatási tartalmakat érintő megjegyzések megfogalmazása elől sem.

Céljaimat, szándékaimat, a vizsgálódások során alkalmazott módszereket és a PhD-dolgozatban megfogalmazott következtetéseket, megállapításokat igyekszem tömören összefoglalni ebben a rövid ismertetőben.

2. A kutatás céljai

A kutatás alapvető célja a közgazdasági oktatásban (mindenekelőtt az elméleti közgazdasági tantárgykörben) eredményesen alkalmazható módszeres eljárások feltérképezése háromirányú megközelítésben:

- a különböző életkorú tanulók körében;
- az általános műveltség részeként oktatott gazdasági alapismeretek, illetve a közgazdasági szakképzés területén;
- történeti megközelítésben: mi hasznosítható a két világháború közötti időszak közgazdasági oktatásának tapasztalataiból?

A fentiekben körvonalazott szándék az alábbi konkrét célok kitűzését tette szükségessé:

1. a megváltozott társadalmi-gazdasági feltételrendszerből fakadó oktatási következmények számbavétele;
2. az általános iskolákban folytatott kísérleti gazdaságismereti oktatás általam ismert és elérhető eredményeinek összegzése;

3. tények, adatok gyűjtése a korszerű eszközrendszereknek és médiumoknak a középfokú közgazdasági szakképzésben történő jelenlegi alkalmazásáról; oknyomozó tényfeltárás az alkalmazások szűk keresztmetszeteit illetően;
4. a Nemzeti Alaptantervben megjelenített gazdaságismereti tartalmak, valamint a kerettantervekben ajánlott módszerek elemzése;
5. a felnőttoktatás sajátosságainak a számbavétele (c specifikumok a módszerválasztást is befolyásolják!);
6. a főiskolai szintű tanárképzés új társadalmi kihívásokra adott válaszainak bemutatása;
7. mindazoknak a két világháború közötti időszakból származó tapasztalatoknak az összegyűjtése, amelyek a jelenlegi helyzetben is tanulságosak lehetnek.

Mint az előbbiekben látható, kutatásomban időbeni és keresztmetszeti vizsgálatot kombináltam egymással. A vizsgálat így lényegében négydimenzióssá vált. Összevettem a közgazdasági szemléletformálás két világháború közötti tapasztalatait a jelenlegi (a piacgazdaság újjáéledését követő) megoldásokkal. De mindkét vizsgálati időszakban külön figyelmet fordítottam a középfokú közgazdasági szakképzés elemzésére és azoknak a módszereknek a tanulmányozására, melyek az általános képzés keretében szolgálják a közgazdasági szemlélet megalapozását. E többdimenziós vizsgálat igényeihez kellett igazítanom a kutatás módszereit.

3. A kutatás módszere

A vonatkozó szakirodalmak felkutatásán és áttanulmányozásán kívül az alábbi módszerek alkalmazására került sor:

1. Dokumentumelemzés

a) *a közgazdasági szakképzés tartalmi és módszertani változásainak feltérképezésére.* Áttekintettem az I. világháborútól 1942-ig a vallás- és közoktatásügyi miniszternek a felsőkereskedelmi iskolák számára kiadott rendeleteit, tanterveit és módszeres utasításait; tanulmányoztam a felsőkereskedelmi iskolák igazgatói értekezleteinek jegyzőkönyveit; továbbá mindazokat a vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendeleteket, amelyek közgazdasági ismereteknek nem szakképző iskolákban történő oktatását célozták. Vizsgáltam 1945 utáni dokumentumokat is.

b) *a NAT és a kerettantervek gazdaságismereti tartalmainak és a javasolt módszertani ajánlásoknak az elemzése céljából.*

Vizsgáltam a kitűzött célok, a közölt tartalmak, a megjelölt munkaformák és a javasolt időkeretek konzisztenciáját, valamint a kitűzött ismeretanyag megfelelését a gyakorlati szempontú társadalmi elvárásoknak.

2. Kérdőíves felmérés

a) közgazdasági és kereskedelmi szakközépiskolák körében.

A vizsgálat fő kérdése az volt: milyen mértékben jellemző a korszerű eszközök, eszközrendszerek és médiumok alkalmazása a közgazdasági szaktárgyak oktatásában? Honnan származnak a rendszeresen használt anyagok? Jellemző-e az iskolák saját pedagógusainak fejlesztőtevékenysége e téren? Vizsgálatom kiterjedt az iskolák külföldi partnerkapcsolatainak feltérképezésére is.

b) adatgyűjtés a megyei pedagógiai intézetektől és 50 általános iskolától.

E felmérés célja az volt, hogy tájékozódjam az általános képzés keretébe illesztett közgazdasági szemléletformálás megvalósításáról, illetve az erre irányuló kísérletekről.

Elvégeztem a visszaküldött kérdőívek válaszainak elemzését, feldolgozását. A felmérések eredményeiről a dolgozat megfelelő helyein részletesen beszámolok. A kérdőíveket a dolgozat mellékletében elhelyeztem.

3. Személyes interjúk készítése (a kérdőíves felmérést egészítették ki).

4. Oktatási és kutatási tapasztalatok elemzése

a) 1991 óta néhány észak-magyarországi általános iskolában és egy középiskolában gazdálkodási alapismeretek kísérleti oktatása zajlott tanszéki kollektívánk által összeállított tananyag és oktatási segédanyagok alkalmazásával. Dolgozatomban támaszkodtam ennek a kísérletnek a tapasztalataira; *felhasználtam a kísérletben részt vevő pedagógusok értekezleteiről, valamint az óralátogatásokról készült jegyzőkönyveket.*

b) A dolgozat megállapításainak, következtetéseinek megfogalmazásakor *támaszkodtam saját 25 éves oktatói tapasztalataimra* is. Nemcsak a felső-oktatásban szereztem ugyanis tapasztalatokat. Mint óraadó tanár évekig működtem két egri közgazdasági szakközépiskolában (makroökonómiát tanítottam érettségi előtt álló fiataloknak), egy éven át pedig az evangélikus egyház aszói Petőfi Sándor Középiskolájában vezettem gazdaságismereti oktatást 10. évfolyamos tanulóknak. A 80-as években oktatóprogramok és egy oktató-videofilm készítésében személyesen közreműködtem. Az akkor szerzett tapasztalatok egy része maradandó tanulság, amit ebből hasznosíthatónak éreztem, szintén közreadtam.

4. A vizsgálat fő kérdései, a problémafelvetés főbb területei

A dolgozatban a közgazdasági jellegű képzést érintő kérdések kerültek megfogalmazásra. A vizsgálódás többirányú. Az újrafogalmazódó társadalmi elvárások áttekintésétől a közgazdasági képzés szétterjedésének és tartalmi hangsúlyváltásainak feltérképezésén át a közgazdasági oktatás módszertani

eszköztárának áttekintéséig terjed. Konkrétan a következő kérdésekre kerestem a választ:

1. Az átalakuló társadalmi feltételrendszerben melyek a sikerességet garantáló kompetenciák? Mennyiben kapcsolódnak ezek a gazdálkodói érzék és ítélőképesség fejlesztéséhez?

2. A gazdasági szemlélet és a legfontosabb gazdasági alapfogalmak a rendszerváltást követően bekerültek-e az általános alpműveltségi anyagba? Ez a probléma további kérdésekben konkretizálható:

- Kompatibilis-e a Nemzeti Alaptanterv a mai élet elvárásaival?
- Kompatibilis-e a kerettantervek készülő rendszere a NAT-tal?
- Az elmúlt évek oktatási kísérletei igazolják-e a 13–16 éves korosztály gazdasági kérdések iránti nyititosságát, fogadókészségét?
- Képes volt-e „válaszolni” a pedagógusképzés a végbement változásokra és a keletkezett kihívásokra? Ez a válaszadás követő vagy a problémák elébe menő, konstruktív jellegű volt-e?

3. Milyen tanulságokkal szolgál a két világháború közötti időszak oktatáspolitikája a közgazdasági szemléletformáló törekvéseket illetően? Az elemzés itt kétirányú:

- Hogyan és milyen eredménnyel próbálták az általános műveltség részévé tenni a közgazdasági alapismereteket?
- A középfokú közgazdasági szakképzés akkori intézményei, a felsőkereskedelmi iskolák milyen alapvető dilemmákkal küzdöttek? Alkalmazott módszertani eljárásaiknak melyek a máig ható tanulságai?

4. Hogyan változott a középfokú közgazdasági szakképzés tantárgy-struktúrája és szakmai tartalma a közelmúltban?

5. A közgazdasági oktatás módszertani eszköztára hasznosítja-e mindazokat a lehetőségeket, amelyeket a mai informatikai-számítástechnikai eszközállomány biztosít? Vannak-e megfelelő szoftverek a korszerű eszközökhöz?

6. A nevelőtestületek, pedagógusközösségek innovatívak-e e területen?

7. A közgazdasági témájú felnőttoktatás módszerei miért és mennyiben sajátosak?

A dolgozatban nem ígértem a fenti kérdések teljes megválaszolását. De legalább részleges választ mindegyik kérdésre adtam, valamint megfogalmaztam további vizsgálatok, adatgyűjtések irányát és fő kérdéseit.

5. A kutatás főbb megállapításai

A dolgozat négy fejezetre tagolódik. A bevezető fejezet a társadalmi-gazdasági változások fő irányait vázolta fel. Megfogalmazásra került: az

oktatás-tanulás terén melyek az egyén és melyek az oktatási intézmények, képzőhelyek feladatai.

A továbbiakban először a közgazdasági képzés szervezeti és tartalmi változásai kerültek elemzésre. A kifejtés menete követte a korábban említett többoldalú megközelítést: vizsgáltam az általános művelődési anyag keretében megjelenő közgazdasági szemléletformálást és a középfokú közgazdasági szakképzés területét. Bemutattam a két világháború közötti előzményeket és a mai helyzetet.

A harmadik fejezetben a közgazdasági oktatás módszerei állnak a középpontban. Mivel a módszereknek alkalmazkodniuk kell a megcélzott korosztály életkori sajátosságaihoz, itt döntően a tanulók életkora szerinti tagolást követtem. Először az általános képzés keretébe illesztett – a NAT-szerint minden tanuló által elsajátítandó – közgazdasági alapismeretek oktatásának módszertani kérdéseiről írtam (13-16 éves korosztály), majd áttértem a középfokú közgazdasági szakképzés területére (11-14. évfolyamok, 17-20 éves korosztály). Érintőlegesen a felnőttoktatás sajátosságait is említettem. Ebben a fejezetben is sok példát hoztam a két világháború közötti megoldások illusztrálására.

A dolgozat negyedik fejezete rövid összegzés: a tanulságok összefoglalása alapján azt latolgattam, hogy a közgazdasági képzés megújításának, korszerűsítésének és kiterjesztésének milyenek jelenleg a reális esélyei.

A fejezetek tartalma részletesebben:

1. A bevezető fejezetben röviden felvázoltam a tudásalapú társadalom oktatási rendszerrel szemben támasztott követelményeit. Ezek meghatározására nem csak az a lehetőség kínálkozott, hogy deduktív módon levezessem a felvázolt társadalmi modellből. Figyelni kell a gazdasági élet képviselőinek (például sikeres nagyvállalatok humánerőforrás-részlegei vezetőinek) megnyilatkozásaira, vagy az Európai Unióból érkező jelzésekre az új munkavállalóktól elvárt felkészültséget, képzettséget és képességpotenciált illetően. E különböző forrásokból származó információk alapján került összeállításra a – dolgozatban is részletesen elemzett – kompetenciaegyüttes. Eszerint a sikerességhez szükséges képességek három csoportba sorolhatók, megkülönböztethetők az alap-, a központi és az életvezetési képességek. A dolgozatban nem a számolás-, olvasás-írás képességet magában foglaló alapkompétencia-csoport, hanem az utóbbi kettő került részletes elemzésre. A központi képességek közé tartoznak a következők: kommunikatív képesség; az információtechnika alapvető eszközeinek felhasználói, kezelői szintű ismerete; konfliktuskezelési képesség; a teammunkára való alkalmasság és a vállalkozói képesség. (Itt e kifejezést most nem konkrét ökonomiai értelemben véve, hanem szélesen értelmezve: általában a mérlegelési, döntési, kockázatvállalási képességeket értve rajta, hiszen ezek szükséges minimumával az élet

minden területén rendelkezni kell, nemcsak az üzleti vállalkozások menedzselése esetén.) A vállalkozói életformáról azonban szűkebb, közgazdasági értelemben is beszélhetünk. Így értelmezve jövedelemszerző tevékenység, hosszú távra választott életstratégia. Ehhez azonban erős hajlam és speciális ismeretek is szükségesek. Az üzleti vállalkozó sikere szempontjából nagyon fontos a realitásérzék, a dolgok „megsaccolásának”, kallibrálásának képessége, a gyorsaság a döntésekben, a jó elemző- és előrejelzési képesség.

Különösen nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk az életvezetési képességeknek. Ezekben plasztikusan tükröződnek korunk társadalmi változásai, kihívásai. Ebbe a csoportba a következők sorolhatók: a megfelelő mértékű önbizalom (ennek hiányában nem lehet az élet napi kihívásaival rendszeresen szembenézni); a jó időgazdálkodásra való képesség; a saját pénzügyek intézéséhez elengedhetetlen ismeretek és készségek összessége, amit nevezhetünk egyéni pénzügyi menedzsmentnek; az egészség értéként való elismerése, az egészséges életvitel igénye és képessége; s nem utolsósorban a közösségi elkötelezettség, a másokkal való együttérzés, a szolidarisztikus attitűd kialakítása.

Kifejlesztendő kompetenciák

Alap	Központi	Életvezetési
Olvasás	Kommunikációs képesség	Önbizalom
Számolás	Információtechnikai eszközök kezelése	Time-management
Írás	Konfliktus kezelés Teammunkára való alkalmasság	Egészséges életvitel Közösségi elkötele- zettség
Vállalkozási képesség		

Az iskolarendszer feladata természetesen az, hogy minden eszközzel segítse elő a felvázolt képességegyüttes kifejlődését a tanulók személyiségében. Ehhez viszont a tananyagtartalmak és az alkalmazott módszerek módosítására egyaránt szükség van. Észrevehető, hogy a felsorolt képességek többsége a gazdasági érzék és ítélőképesség kifejlesztéséhez kapcsolódik. Az oktatási tartalmakban így gazdasági jellegű ismereteknek is meg kell jelenüniük. A 90-es években tanúi lehettünk ennek a megújulásnak, két területen is: módosultak a közgazdasági szakképzés tananyagtartalmai. A korábban tanított gazdaságelméletet a modern polgári közgazdaságtan elméleti alapjai váltották fel. Ezzel együtt a képzésben megjelentek a modern üzleti tudományok elemei is. Megindult azonban egy – talán az előzőeknél is nagyobb jelentőségű – folyamat, amelynek során a gazdasági ismeretek és gondolkodásmód alapjai megjelentek a közoktatásban (az általános iskolák felső év-

folyamain és a nem közgazdasági jellegű középiskolákban). Ez azért áttörésszerű változás, mert azt jelezte, hogy a közgazdasági alpműveltség ismét az általános műveltség szerves részévé vált!

Az átalakult társadalmi-gazdasági viszonyok lényeges következménye az is, hogy megnőtt az egyéni sorskérdésekben viselt személyes-egyéni felelősség. A nagyobb szabadság a nagyobb mértékű öngondoskodás szükségességével jár együtt. Ebből az is következik, hogy szabadabbá vált az iskolaválasztás, de ezzel együtt az iskola- és szakmaválasztás felelőssége is. A jó hírnevű iskolában elsajátított piacképes szakismeret garanciát jelenthet a sikeres munkaerő-piaci szereplésre. Ugyanakkor a rossz választás a munkanélküliség tartóssá váló állapotához vezethet. De bármilyen jó volt is a kezdeti választás, az ismeretek állandó megújításra, esetenként bővítésre szorulnak. Mindez az élethosszig tartó tanulás szükségességének felismerését és elfogadását feltételezi az egyén részéről is.

A fejezet végén összefoglaltam az Európai Unióban kialakult, oktatásra vonatkozó közös szemlélet fő elemeit. Ezután áttértem a közgazdasági szemléletformálás hazai helyzetének, elmúlt évekbeli megújulásának részletes elemzésére.

2. Határozott szándékom volt, hogy a mai közgazdasági szakközépiskolák elődjének tekinthető felsőkereskedelmi iskolák két világháború közötti működését elemezve általánosítható és ma is érvényes megállapításokat tegyek. Az 1919/20-as tanévet látszott érdemesnek a visszapillantás határaként kijelölni, ugyanis ekkor váltak a felsőkereskedelmi iskolák négy évfolyamos középiskolákká. Az iskolatípus sokáig kereste helyét az iskolarendszerben. Sokan a konkrét kereskedelmi pályákra való felkészítést várták tőle, azonban az iskola mindinkább mint közgazdasági képzőintézmény definiálta önmagát, ahol az árukereskedelmen túl az ipari, közlekedési, pénzügyi vállalkozások és az állami intézmények számára is képezték a közgazdasági munkaterületeken helytállni képes munkatársakat. Megdöbbenő, hogy mennyire hasonlóak az iskolatípus régi és mai dilemmái:

- az iskolába való felvétel vizsgához kötése körüli vita;
- az általános és a szakmai képzés arányának kérdése;
- a munkába állásra vagy a felsőoktatási továbbtanulásra való felkészítés dilemmája;
- a gyakorlati élettel való kapcsolattartás megoldása;
- a tanulói túlterhelés megszüntetésének meg-megújuló (de átütő sikerre soha nem vezető) szándéka.

A fentiekben körvonalazott párhuzam fellelésén túl a dolgozatban igen sok helyen utaltam a felsőkereskedelmi iskolák működésére. Megállapíthatom, hogy ezek az iskolák jól szervezett tanintézetek voltak, szoros kapcsolatot tartottak fenn a helyi kamarákkal és a gazdasági élet más helyi képviselőivel.

selőivel. Működésüket a szakmai alaposág és a módszertani tudatosság jellemezte. Tantárgystruktúrájuk alakulására – a dokumentumelemzések tanúsága szerint – a tantárgyi integráció kibontakozásának tendenciája volt jellemző (amelynek során a rokon tantárgyak összevont, átfogó tantárgyakká váltak). Nagyon nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy a bevezetőnek szánt kereskedelmi ismeretek anyagával és módszereivel erőteljesen motiválja a tanulókat, keltse fel érdeklődésüket a közgazdasági pályák iránt, a negyedik évfolyamra helyezett elméleti közgazdaságtannak pedig a szintetizáló szerepet szánták.

A felsőkereskedelmi iskolák – többféle tartalmi és névváltoztatás után – közgazdasági szakközépiskolákká alakultak. Ezt az átalakulási folyamatot és a szocialista évtizedek hatásait csak érintőlegesen tárgyaltam. Viszont részletesebben elemeztem – mivel ez a felvázolt célokkal egybevág – az újrapiacosítási fordulat után bekövetkezett változásokat. A középfokú szakképzésben világbanki források és uniós pályázatok támogatásával kialakult a szakközépiskola új modellje. Ennek lényege, hogy a képzés három szakaszát valósította meg. Az első két évfolyamon (9. és 10. osztály) a közismereti tárgyak dominálnak, a majdani szakmára még csak bevezető „ráhangolást” kap a tanuló. A közismereti tárgyak, különösen a humán blokk, időtartamában és színvonalában is megemelt, kielégítve ezzel az általános műveltség szélesebb megalapozásának igényét. Az idegennyelv-oktatás is bővebb, mint korábban, és korszerű tananyagok alapján folyik. (A közgazdasági szakközépiskoláknak is vannak két tannyelvű osztályai, különösen az idegenforgalmi szakmai ágazatban.) A következő szakaszt a 11–12. évfolyam jelenti. Itt lép be az elméleti közgazdaságtan, és megkezdődik az alkalmazotti közgazdasági tárgyak oktatása. A 12. évfolyam végén a tanulók érettségi vizsgát tesznek; itt a szakmaiságot az elméleti közgazdaságtan képviseli, melyből szóbeli érettségi vizsga letétele az előírt követelmény. A világbanki modell harmadik szakasza az érettségit követi. Azok a tanulók, akik nem léptek ki a rendszerből a felsőoktatás irányába, ekkor sajátítanak el konkrét szakmai végzettséget, az ötödik, illetve hatodik év során (13–14. évfolyamok).

A dolgozatban – szándékaimnak megfelelően – igen nagy teret szenteltem annak a közgazdasági látásmódot kialakító szemléletformáló munkának, amit az általános műveltség megalapozása során kell elvégezni. Ez hangsúlyos új elem a rendszerváltást követő évek oktatási történéseiben. De ez sem előzmények nélküli. A két világháború közötti időszakban is történtek már kísérletek a közgazdasági szemlélet széleskörű elterjesztésére. Először 1919 és 1924 között jelentek meg a közgazdasági, jogi és társadalomtani ismeretek a polgári iskolákban és a gimnáziumokban. 1924-ben azonban a gimnáziumok tantervéből kiszorultak ezek az ismeretkörök. Ebben minden bizonnyal szerepe lehetett az előkészítés hiányosságainak és a személyi felté-

telek elégtelenségének. A társadalmi igény azonban továbbra is megvolt ezen ismeretkörök oktatására. (A sajtóban élénk vita bontakozott ki erről az 1930-as évek elején.) E társadalmi nyomás hatására is az 1934-es új középiskolai törvény alapján kidolgozott, megújított gimnáziumi tanterv ismét beállította a Gazdasági és társadalmi ismeretek c. tantárgyat, heti 2 órában a VI. évfolyamra. Mivel azonban az új tanterv felmenő rendszerben került bevezetésre 1935-től, ebben a formában először az 1940/41-es tanévben oktatták ezt a tárgyat. A háború után néhány iskolában még felbukkant, majd hosszú időre eltűnt a tananyagból.

A rendszerváltást követően a közgazdasági szemlélet általánossá tételének szándéka újból megjelent. Számos kísérletező iskola már a 90-es évek elején-közepén érzékelte a gazdasági ismeretek oktatásának igényét és szükségességét. Számos műhelymunka indult, sajnos elszigetelten, egymásról nem tudva, vagy egymással az ötleteket megosztani nem akarva. Az mindenestre tény, hogy amikor a gazdasági alapismeretek témablokk a Nemzeti Alaptanterv részévé vált, a tantervalkotók olyan ismeretanyagot emeltek az általános művelődési anyagba, amelynek oktatása már ezt megelőzően – társadalmi igények és motivációk hatására – megkezdődött az innováló iskolákban.

A dolgozatban sor került a NAT és a jelenleg formálódó kerettantervek áttekintésére, kritikai elemzésére. A kerettantervek első változata a 7., 10. és a 12. évfolyamokra rögzítette azokat a tantárgyi modulokat, amelyek keretében gazdasági jellegű ismeretkörök átadása, megtanítása zajlik. Később ezen annyit változtattak a tantervkészítők, hogy a gimnáziumban a 11. évfolyamon választási lehetőséget biztosítottak: 18 órás keretben a tantestület döntése szerint vagy pszichológiát, vagy gazdasági ismereteket tanítanak majd a 17 éveseknek. Az elvégzett részletes tantervelemzés alapján megállapítható: az anyag építkezése logikusnak és konzekvensnek tekinthető, ám időkerete túl szűk, tartalma és alapkonceptiója pedig jelentősen eltér a NAT eredeti változatában megjelölttől. Megfogalmazható az a furcsa megállapítás, miszerint *a kerettantervek jelenlegi rendszere* – a gazdasági ismeretanyag vonatkozásában – *nem kompatibilis a NAT-tal*. Különösen hiányolhatóak gyakorlatközeli (pénzügyi, pénzügytechnikai) kérdések.

A gazdasági ismeretek megjelenése a tananyagban

Tantervi modulok	Általános iskola				Gimnázium			
	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Ember és társadalom ismeret, etika			37					
Társadalom ismeret								
Állampolgári ism.					18	18		
Gazd. ism. v. Pszich.							18	
Jelenismeret								18
Gazdasági, jellegű témakörök tárgyalására fordítható idő			3-4			4-5	18	8-11
Összesen:	15-20 vagy 33-38							

Megjegyzés: Az állampolgári ismeretek 9. osztályos anyaga nem tartalmaz gazdasági ismeretköröket. A 11. évfolyamon a gazdasági ismeretek témablokk választható, így ott időkerete vagy 18 óra, vagy nulla.

Megdöbbenő tanulságokkal szolgált a megyei pedagógiai intézetek és néhány általános iskola megkérdezése (itt most megelőlegezve a dolgozat harmadik fejezetében szereplő adatfeldolgozás ide is kapcsolódó tanulságait). 20 intézet és 50 általános iskola kapott kérdőívet. Ezekből kiderült, hogy *a pedagógiai intézetek nem tudnak arról, hogy területükön folynak-e a közgazdasági gondolkodásmódot meghonosítani akaró iskolakísérletek.* Ugyancsak elgondolkodtató az a tapasztalat, miszerint néhány iskolában (20 válaszoló intézmény közül 6-ban) a készülő kerettantervekre tekintettel, noha korábban sikeres oktatási kísérletet folytattak a gazdálkodási alapismeretek önálló tantárgyi keretben történő oktatására, ezt megszüntették. A NAT eredetileg a gazdasági ismeretek és a gazdálkodói alapképességek széleskörű kibontakoztatásának ígéretét sugallta az általános képzésben. Véleményem szerint komoly *hiba volna az a visszalépés, amit a kerettantervek jelenlegi rendszere mutat.* Természetesen a szélességében kiterjedő közgazdasági szemléletformálás feltételeit meg kell teremteni. Taneszközök jelenleg is léteznek. A probléma az, hogy széles körben nem ismertek és nem NAT-kompatibilisek (már amennyire ez a kritérium egyáltalán értelmezhető jelenleg). A komolyabb gond most is – emlékezzünk az 1920-as évek tapasztalataira! – az oktatás személyi feltételeinek a biztosítása. E téren is történt elmozdulás. A fejezet végén éppen erről, a tanárképzés újjó törekvéseiről írtam, saját munkahelyem, az egri Eszterházy Károly Főiskola szakindításait, pedagógus-továbbképzési programjait elemezve. (1992-ben Egerben megindult a gazdaságismeret-szakos tanárképzés; 1998-tól a levelező tagozaton is, másoddiplomás képzésként. Rendszeresen meghirdetésre kerülnek 60-90

órás tanfolyamok, amelyek a már pályán lévő pedagógusoknak kívánnak segítséget nyújtani a gazdasági jellegű ismeretkörök tanításához.)

3. Itt a módszertani tapasztalatok összegzését és közreadását kívántam elvégezni. A fejezet rövid elméleti résszel indul, mely a módszerválasztás legfontosabb szempontjait sorolja fel. Ezt követően először az általános képzés keretébe illesztett közgazdasági szemléletformálás elemzése következik – most már módszertani aspektusból. Olvasható egy rövid áttekintés a 13–16 éves korosztályt megcélzó, sikeres gazdaságtanítási iskolakísérletekről. Ezek – némi leegyszerűsítéssel – két nagy csoportba sorolhatók. Vannak „iskolásabb” oktatási formák, amelyeknél a hagyományos tanórakeretben zajlik az oktatás. A felhasznált tananyagok, taneszközök részben külföldi eredetű, adaptált anyagok, részben hazai tananyagok. A játékoság és az életszerűség ezeknek az oktatási kísérleteknek is fontos mozzanata. Vannak azonban olyan oktatási formák is, ahol konkrét gyakorlati tevékenységhez kötődik a gazdasági fogalmak és összefüggések megtanulása. A gyerekek valamilyen termelő vagy szolgáltató tevékenységet folytatnak vállalkozás-szerűen, a szükséges költségszámításokat, marketing- és egyéb tevékenységeket is elvégezve. Itt a ténylegesen átélt tevékenységhez kötődnek az elméleti ismeretek. (Ma már olyan gyermekmozgalmak is működnek számos iskolában, amelyek kifejezett célja a gyerekek bevezetése a vállalkozási tevékenységbe. Ilyenek: 4H, Junior Achievement, Young Enterprise.)

A dolgozatban – kérdőívek feldolgozása, valamint az általam vezetett iskolakísérletek tanulságai alapján – megfogalmazódott néhány módszertani alapelve, amely az általános iskolás korosztály esetében kiforrottnak tekinthető.

A továbbiakban a közgazdasági szakképzés módszereinek vizsgálatát és rendszerezését végeztem el. Ennek során jelentős mértékű „önkorlátozást” kellett alkalmaznom. Végül is öt terület került részletesebb leírásra, ezek a következők:

- a szemléltetés (különös tekintettel a videó alkalmazására);
- a tanulók munkáltatásának egyes kérdései;
- a programozott oktatás (a számítógép és a multimédiás megoldások szerepe ebben);
- a gyakorlóirodai foglalkozások;
- vendégmeghívások, látogatások, tanulmányi kirándulások.
- Felmerülhet a kérdés, hogy miért pont ezek a területek, és miért éppen ebben a sorrendben kerültek elemzésre? Az összegyűjtött, elemezhető anyag behatárolta a részletesen áttekinthető területeket, de ezek kiválasztásában szubjektív szempontok is szerepet játszottak. De a haladási sorrend a tapasztalás „erősségének” logikáját is tükrözi: így jutunk a pusztán ábrán vagy filmen bemutatottól a valóság egyre komplexebb

szimulálásán keresztül a valóság közvetlen megismeréséig. A mondanivaló kifejtése során támaszkodtam annak a 37 szakmai középiskolának a válaszáira, amelyek a megkérdezett 130-ból válaszoltak részletes kérdőívemre. A felsőkereskedelmi iskolákban alkalmazott módszerekre is sokszor utaltam, a hangsúly azonban a mai módszertani eszköztár elemzésén van.

Néhány megállapításom:

- A szemléltetésben a videó használata rendszeresnek mondható, az oktatófilmeket teljesen kiszorította.
- Az elméleti közgazdaságtan oktatásában a matematikai apparátusok (függvények, speciális feladatok) szerepe jelentős. A tapasztalatok az alkalmazás eredményességét illetően nem egyértelműek. A gyengébb matematikai felkészültségű tanulók esetében inkább nehezítik, semmint segítik a közgazdasági összefüggések megértését. Az elméleti közgazdaságtan tanárának, a matematikus kollégának és az informatikus tanárnak a jó együttműködése hidalhatja át leginkább ezt a problémát.
- A közelmúlt „lezártult fejezetének” tekinthetők a közgazdasági oktatásban is használt oktatógépek, oktatócsomagok. Ma a számítógépen futtatható komplex multimédiás anyagok használata van terjedőben. A jó szakmai színvonalú, hozzáférhető, olcsó anyag kevés. Az viszont üdvözlendő, hogy több iskolában házi készítésű számítógépes oktatóprogramokkal is kísérleteznek. Ugyanakkor sajnálatos, figyelmet érdemlő tény, hogy egyetlen iskolában sem végeztek célzott vizsgálatot a modern eszközök alkalmazásának szakmai-pedagógiai eredményességéről.
- A gyakorlati élettel való kapcsolattartás számos hagyományos és újszerű formájáról található áttekintés a dolgozatban. Uniós programoknak is köszönhető, hogy ma már szinte minden iskola rendelkezik diákcsere-tel lehetővé tevő külföldi kapcsolatokkal. Ezek az utazások, látogatások a tapasztalatszerzés kiváló lehetőségeit nyújtják.

A felmérés az iskolák eszközellátottságáról is szolgált érdekes tanulságokkal. Az eszközellátottság az utóbbi években nagyon sokat javult (számítógépes gépteremek, tanteremek, médiatermek kialakítása). A fejlesztések azonban nem voltak mindig kellőképpen átgondoltak és tervszerűek.

A szoftverhelyzet jobb az általam remélnél; néhány iskolában helyben is készülnek anyagok, programok. Az innováló iskolák azonban nem ismerik egymás törekvéseit, anyagait.

A felnőttképzés kapcsán a dolgozatban hipotézisek fogalmazódnak meg, ezek bizonyítása későbbi, részletes vizsgálódásokat igényel.

A témakör lezárásaként röviden kitértem arra, miként alakul át a tanár szerepe a korszerű felnőttoktatási rendszerekben (nyitott és távoktatási formák). Ezzel kapcsolatban fogalmaztam meg azt a gondolatot, hogy itt egy-

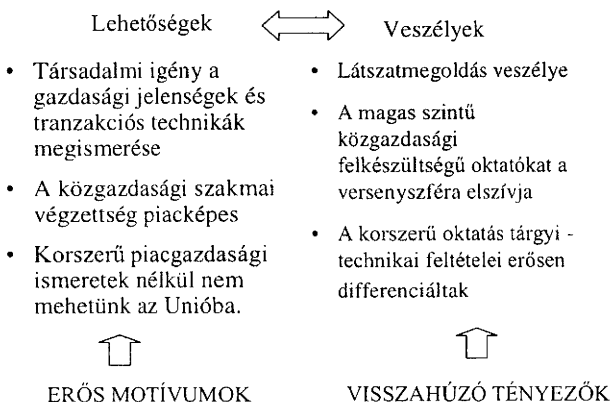
fajta tézis-antitézis-szintézis fejlődési úttal állunk szemben: kezdetben volt a házitanító, aki szoros és bizalmi viszonyon alapuló kapcsolatban állt növendékével. A fejlődés az oktatás iránti társadalmi igényt kiszélesítette, és az oktatást tömegessé tette: a házitanító 30-40 fős csoportokat oktató osztálytanítóvá vált. A távoktatási rendszerben megjelenik a tutor: ő a modern, tömeges, de nem tömegoktatás részese; több hallgatóval is kapcsolatban áll, de külön-külön, egyénileg, rendszeresen és hosszabb távon foglalkozik minden kliensével. Ez szintén bizalmon alapuló kapcsolat! Visszahoz valamit a házitanító-növendék kapcsolat meghitt bizalmasságából, azonban teljesen más tanulási környezetet feltételezve, és a tanítót mégsem egyetlen növendék számára „lekötve”.

4. A zárófejezetben a tantervi változtatásokra, valamint a tanárképzésre vonatkozó javaslatok megfogalmazásán túl a közgazdasági képzés megújítását segítő tényezők és e folyamatot potenciálisan veszélyeztető hatások összefoglalását végeztem el. Megállapítható, hogy a közgazdasági oktatás, szemléletformálás modernizációjának lehetőségét teremti meg mindenekelőtt a gazdasági jelenségek és tranzakciós technikák megismerésére irányuló társadalmi igény. Kedvező feltételeket teremt, hogy számos fiatal vonzódik a közgazdasági pálya iránt, mivel a közgazdasági végzettség ma piacképes. A modernizáció húzóereje az is, hogy korszerű piackgazdasági ismeretek nélkül nem mehetünk az Unióba.

Az elemzések tanulsága azonban az is, hogy az oktatás előbbieken vázolt modernizációs folyamatát veszélyek nehezítik, illetve hátráltathatják. Melyek ezek? Mindenekelőtt a látszatz megoldás veszélye. Ez különösen az általános képzés keretébe illesztett közgazdasági szemléletformálást „torpedózhatja” meg. A kerettantervek által sugallt visszalépés sajnos reális példája ennek. De komoly problémát jelenthet az is, hogy a magas szintű közgazdasági felkészültséggel rendelkező oktatókat a versenyszféra elszívja. Az sem megnyugtató, hogy a korszerű oktatás tárgyi-technikai feltételei erősen differenciáltak.

Nem elégséges abban bízni, hogy a motiváló tényezők erősebbek a visszahúzó erőknél. A felsorolt potenciális veszélyforrásokat célzott intézkedésekkel semlegesíteni, de legalábbis tompítani kell. Ez az első és a harmadik veszélyforrás esetében tehető meg könnyebben. Az oktatás személyi tényezőjének biztosításában – az általunk nem befolyásolható jövedelmi arányokon túlmenően – a pedagógusképzés akciói segíthetnek.

A közgazdasági képzés megújítása



6. A tudományos értékűnek ítélt eredmények felsorolása, a gyakorlati alkalmazás lehetőségei

1. A felsőkereskedelmi iskolákban folyó közgazdasági szakmai képzés tartalmi és módszertani vonatkozásait elemeztem. Bemutattam a maradandónak bizonyuló szakmódszertani elveket és megoldásokat. A két világháború közötti időszak oktatási tapasztalatainak ilyen irányú feldolgozása eddig még nem történt meg.

2. A dolgozatban tények, tapasztalatok bemutatásával bizonyítottam a gazdálkodási alapismeretek 13–16 éves korosztály számára történő eredményes taníthatóságát. Ez az argumentáció erősítheti a közgazdasági szemléletformálásnak az alpműveltség részeként történő elfogadását, ezen újszerű ismeretek oktatásának az indokoltságát.

3. A Nemzeti Alaptanterv és a készülő kerettantervek elemzése alapján a dolgozat hozzájárulhat a folyamatban lévő tantervi munkálatokhoz. A dolgozatban foglaltak alapján a tanári munkát segítő módszertani kiadványok készülhetnek, amelyek segíthetik a gazdasági alapismeretek oktatására – általános iskolában vagy gimnáziumban – vállalkozó kollégák munkáját. A dolgozat mondanivalója, érvanyaga motiválhatja a tantestületeket arra, hogy a gazdasági ismeretek oktatására a kerettantervek által lehetővé tett választás keretein belül a nagyobb óraszámú megoldást valósítsák meg.

4. A dolgozat további új eredménye a közgazdasági ismeretek oktatásához kötődő módszertani alapelvek és néhány konkrét módszertani eljárás egységes szemléletbe foglalása. (Az általános iskolás kortól a felnőttoktatásig követtem nyomon az oktatási feladatokat és a változó életkori szakaszokhoz illeszthető módszereket.) A dolgozat alapján megírható lesz egy szakmódszertani jegyzet gazdaságismeret tanár szakos hallgatók számára.

Ilyen átfogó szakmódszertani anyag jelenleg nem létezik, így ennek megalkotása hiánypótló.

5. Új tudományos eredménynek tekinthető az is, hogy a dolgozatban a további kutatás-fejlesztési irányok kijelölése is megtörtént. Ezek:

- további tények, adatok gyűjtése a korszerű eszközrendszerek jelenlegi közgazdasági oktatási alkalmazásáról;
- a korszerű elektronikus eszközrendszerek és a hozzájuk tartozó médiumok alkalmazásának hatékonyságmérése;
- a felnőttoktatás sajátosságainak és az ebből fakadó módszertani következményeknek a további tanulmányozása;
- a közgazdasági oktatás szerepének, funkciójának vizsgálata a nem gazdasági felsőoktatásban (különös tekintettel a tanárképzésre);
- gazdaságismeret tanár szakon végzett hallgatók kérdőíves kikérdezése a főiskolai tanulmányok (szakmai és módszertani szempontból értelmezett) hasznosíthatóságáról, ennek alapján a szak képzési anyagának szükséges módosítása.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Filmek és videoanyagok felhasználása a politikai gazdaságtan oktatásában. Egy nemzetközi tanácskozás tapasztalatai. (Társszerző: Mihalik István) *Módszertani Füzetek* 4: 49–53. (1983)

Programozott oktatás a gazdaságpolitikai ismeretszerzésben. Ismeretek, tények, adatok közlése az életszínvonalról – oktatóprogrammal. (Társszerző: Hevér András) *Módszertani Füzetek* 2: 22–37. (1984)

Nagladnye posoviã i audio-vizual'nye sredstva v prepodavanii politekonomii. [Szemléltetési lehetőségek és audio-vizuális eszközök a politikai gazdaságtanban.] (Társszerző: Mihalik István) Univerzita Palackeho, Olomouc, 1984.

Képmagnó a politikai gazdaságtan oktatásában. *Módszertani Füzetek* 3: 24–29. 1986.

Korszerű szemléltetés a politikai gazdaságtan oktatásában – külföldön és itthon. (Társszerző: Mihalik István) *Módszertani Füzetek* 4: 41–45. (1988)

Nekotorye aspekty ispol'zovaniã videomaterialov v prepodavanii politekonomii v Vengrii. [A videoanyagok alkalmazásának néhány aspektusa a politikai gazdaságtan oktatásában Magyarországon.] (Társszerző: Mihalik István) Univerzita Palackeho, Olomouc, 1989.

Az oktatás – közgazdasági aspektusokból (Egy kísérleti kurzus tapasztalatai). *Felsőoktatási Szemle* 11: 641–649. (1989)

- Gazdaságismereti munkatankönyv 8. osztályosoknak. *Köznevelés* 1992. október 22. 26. Közgazdasági gyermekirodalom Magyarországon. *Tanulmányok a közgazdaságtan köréből*. TK. XXI, 61–75. (1993)
- A közgazdaságtan alapjai pedagógusoknak (Segédanyag a NAT-ban foglalt követelmények teljesítéséhez). (Társszerzők: Hollóné Kacsó Erzsébet, Kovács Endre) *NAT-TAN sorozat*. Országos Közoktatási Intézet, 1997.
- A gazdasági kultúra és a NAT. Milyen életkorban mit? (A „szakértők a gazdasági kultúráról” c. összeállítás része). *Új Pedagógiai Szemle* 7-8: 33–38. (1998.)
- A társadalmi-gazdasági változások és az oktatás. (Tananyag a pedagógus szakvizsgára készülő kollégák számára) Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 2000. – www.ektf.hu/index2.html (A hivatkozott anyag a Pedagógus-továbbképzések menüpontnál található.)

Estefánné Varga Magdolna

A koraszülött gyermekek értelmi fejlődésével és iskolai eredményességével foglalkozó multimédiás oktatóprogram fejlesztése

Doktori (PhD) értekezés

Univerzita Konštantína Filozofa Pedagogická Fakulta

Nitra, 1998

1. Az értekezés kutatási feladatai és tudományos előzményei

Az oktatás minden szintjének minőségét nagymértékben meghatározzák az oktatási intézmények által használt taneszközök. A modern informatikai eszközök megjelenése egyre nagyobb szerepet játszik az oktatás tartalmi orientálásában, megszervezésében.

A neveléstudománynak a taneszközökkel foglalkozó ága az oktatástechnológia (educational technology). Az oktatástechnológia az iskolatelevízióból, a programozott oktatásból, az audiovizuális oktatásból és később a komputerekre alapozott tanulásból nőtt ki a 60-as 70-es években. Napjainkban a felgyorsult technikai fejlődés miatt célszerűbb inkább információs technológiáról beszélnünk. A hatalmas és hatásában is forradalmi technikai fejlődésnek az iskolai alkalmazásai és távlatai még alig láthatóak bc. Bizonyos azonban, hogy az interaktív információs hálózatokon (internet) hozzáférhető CD-ROM-ok és más információk alapvetően megváltoztatják majd az iskolák belső életét, a tanulásszervezést, a tanítás-tanulás elméletét. A magyar oktatásügy-irányítás törekszik annak biztosítására, hogy 1998-ban az internet minden középiskola és középiskolás számára elérhető legyen.

Kutatómunkám tudományterületén a fejlődéslélektanban azt a kérdést vizsgálom, hogy a biológiai-genetikai és a környezeti (szociális-tárgyi) hatások milyen arányban határozzák meg koraszülött gyermekek ontogenetikus fejlődését. Longitudinális vizsgálatomban arra keresem a választ, hogy a koraszülöttség – mint biológiai rizikótényező – determinálja-e, s milyen módon a gyermekek mentális fejlődését, tényleges iskolai bevéását, beilleszkedését, valamint hogyan járul ehhez a fejlődéshez a nagyon sok össze-

tevéből álló környezeti hatás, s milyen módon fejti ki befolyását. Kutatómunkám tízéves eredményeit kívánom összegezni ebben a munkában. A komplex vizsgálat során három fő területről gyűjtöttem információt:

- a gyermek biológiai fejlődésének és környezetének jellemzői;
- a gyermek értelmi fejlődésének alakulása pszichológiai teljesítménytesztek alkalmazásával;
- a tényleges iskolai beválás a pedagógus bevonásával.

A komplex és finoman differenciáló szűrőeljárások mindegyike mind a kutatási célkitűzéshez, mind az adott életkorhoz maximálisan adekvát.

A vizsgálati eredmények elemzése és értelmezése az említett három fő területről nyert információk sorrendjében történt mikroszkopikus finomsággal. Jól áttekinthető táblázatokon követhetjük nyomon a nyert adatok alakulását.

Különösen szembevető a környezeti hatások részletező elemzése, a család belső struktúrájából, informális erőviszonyaiból fakadó indirekt hatásmechanizmusainak feltárása.

Nóvumnak tekinthető annak bizonyítása, hogy a szociális hatótényezők között kiemelkedő szerepe van az érzelmi légkör – érzelmi biztonság mértékének és a nyelvi ösztönzés intenzitásának. A kapott eredmények alapján a koraszülöttek kognitív fejlődésénél nem az általános intelligenciaszintben mutatható ki elmaradás, hanem a vizuomotoros koordináció gyengeségében. A vizsgált biológiai változók hatása nem determináló jellegű, ez az eredmény lehetővé teszi a koraszülöttek preventív fejlesztését.

Kutatómunkám eredményeit szükségesnek tartom beépíteni a főiskolánk fejlődés-lélektani tantervébe. A tananyag-feldolgozáshoz multimédiás oktatási eszközt tervezek. A számítógépek adta lehetőségek új perspektívát nyújtanak az oktatásban, segítik a tananyag átfogó megértését, új szempontú elemzését.

A számítógéppel való kommunikáció és a számítógépek humánszolgáltatásba történő alkalmazása nem túl hosszú időre nyúlik vissza. A kutatások nagy része azt bizonyítja, hogy a fiatal korosztály meghatározott százaléka szívesen szerez ismereteket, információkat a számítógépes rendszerekről.

A számítógéppel segített multimédiás programok lehetőséget biztosítanak arra, hogy a felhasználó többirányú információt kapjon, s az érzéleti apparátusára ez komplex módon hasson. A program célja az ismeretek racionális feldolgozása, az önálló ismeretszerzés biztosítása, valamint az ismeretek saját kognitív sémához illesztése. Az interaktív felületek biztosítják a diákok számára a valós idejű visszacsatolás lehetőségét. A multimédia alkalmazásának az oktatásban egy sor didaktikai, nevelési, pszichológiai és oktatástechnológiai konzekvenciája van. A multimédia mint az oktatási folyamat hatékony kiegészítője lehetővé teszi az empirikus, azaz induktív megismerést, a

gyakorlatias, az eszközközpontú, párbeszédes (interaktív) jellege az egyéni sajátosságokhoz, érdeklődéshez való alkalmazkodást.

Dolgozatom két részre bontható. Az első részben a multimédiás oktatásra vonatkozó pedagógiai-pszichológiai és oktatástechnológiai ismereteket mutatom be. A második rész a koraszülöttekre vonatkozó kutatás teljes anyagát és az ehhez kapcsolódó dokumentációt tartalmazza.

A dolgozat *mellékleteként* komplex oktatóprogramot dolgoztam ki, melyet multimédiás CD-ROM-ként mellékeltem a dolgozathoz.

A kutatási anyaghoz CD-ROM-on található a témához kapcsolódó önállóan feldolgozandó fejlődés-lélektani kötelező irodalom, képanyagok és videoanyagok.

A koraszülöttek kutatási eredményeinek multimédiás feldolgozása bővíti az intézményünkben folyó multimédiás fejlesztéseket.

A multimédiás módszerválasztás indoklása

A klasszikus oktatási módszerekkel szemben a korszerű tanítási és tanulási stratégiák megjelenése hangsúlyozódik a tanárképzésben. Az elmúlt években a számítástechnikai eszközök minőségi változást hoztak a taneszközök felhasználásában. A programozott oktatás reneszánsza, valamint az esztétikus, jó minőségű prezentáció jellemzi napjainkban a tanulás-tanítás folyamatát. A ma tanárjelöltje számára tudatosítani kell, hogy a korszerű médiumok ismerete és használata alapvető pedagógiai feladat. A korszerű oktatásban hangsúlyozódik a hallgató önálló ismeretszerzésnek támogatása.

Megfogalmazódik, hogy a hallgató felelős a saját tanulmányi tevékenységéért, a hallgató maga dönt arról, hogy mit akar tanulni, hol akar tanulni, mikor akar tanulni. A hangsúly nem az oktatási tevékenységen és az oktató igényein van, hanem a hallgató valós szükségletein.

Módszertani/didaktikai változások a tanulás-tanítás folyamatában:

- hallgatócentrikusságot jelent, a tanár veszít központi szerepéből,
- a tanár segítséget nyújt a hallgatónak tanulási tevékenységének megszervezésében;
- az ismeretátadás ismeretszerzési folyamattá alakul, melyben a tanulás megtanulása a döntő;
- a tanár megteremti a tanulási feltételeket, és mintegy irányt mutat, tanácsol, megmagyarázza a hallgatónak a lényegbe vágó összefüggéseket, a munkamódszereket, a szabályokat, és értékeli az eredményeket.

A korszerű képzés szempontjából alapvető feladat a komplex tanulási környezet biztosítása, amelyben megfogalmazódik: önálló tanulásra alkalmas munkahely, oktatási média használata, információs és segítségnyújtási lehetőségek biztosítása és egyéni szupervízióra alkalmas helyek biztosítása a tanár és a diák számára.

A megváltozott tanulási környezet, a tanár és a hallgató részéről új szerepek kialakítását igényli. Olyan tanárookra és hallgatókra van szükség, akik képesek ismereteiket korszerűsíteni, továbbfejleszteni (Kadocsa 1994). A taneszközök a tanári képességek kiterjesztését teszik lehetővé. A korszerű taneszközök jelentős része a tanár nélkül is alkalmazható (pl.: egyéni tanulás, programozott oktatás stb.), de a tanár tanulásszervezői minőségében meghatározója a tanítás-tanulás folyamatának.

A multimédiás programok oktatásban történő felhasználásának lényege az interaktivitás. Az interaktív oktatás fő jellemzője, hogy a diák egy számítógép előtt ülve saját ritmusának megfelelően központilag gyártott – vagy a tanár által előírt program segítségével – sajátítja el a tananyagrészeket vagy a tananyagot. Tehát a multimédiás rendszerek fő jellemzője, hogy egységes rendszerré szervezik a számítógép interaktív képzsében nyújtott előnyeit (Elekne és mtsai 1996).

A multimédiás tudásközlés akkor optimális, ha a tanulónak pontosan azokat a külső oktatási segítséget nyújtja, amire szüksége van ahhoz, hogy az igényelt konkrét kognitív műveletet végrehajtsa. A tanulók a megfelelő tudás- és ismeretszintjének megfelelően kell az információkat modellezni és csak olyan mértékben, amennyire azt igénylik, hogy az ismeretszerzésben az aktivitás megmaradjon.

A multimédia áttörést jelent a számítástechnika világában, mivel teljesen új és hatékony információterjesztési módot tesz lehetővé. Ez kihat az oktatásra is, mert új lehetőségeket teremt a tanulási környezet alakítását illetően. Az új programok nemcsak lehetővé teszik, hanem el is várják a tanuló aktivitását, a tanulási folyamatban részt vevő kezébe adják és megkövetelik a tanulási folyamat irányítását, szabályozását és folyamatos kontrollját. A multimédia-technika különösen alkalmas az aktív tudáselsajátítást megkönnyítő ún. kognitív médiumok kifejlesztésére.

A hagyományos audiovizuális szemléltetés során a többféle információhordozó különböző lejátszókészülékeket igényel. Az információk analóg formában állnak rendelkezésre, így a szükséges tartalmak kombinálása, egymásba fűzése csaknem lehetetlen. Az egyes részinformációk kötött szekvenciája következtében a bemutatni kívánt információrészlethez időigényes hozzáférni. A hagyományos médiumok didaktikai szempontból értelmes, egyidejű kombinációja pedig körülményes és időrabló.

Az interaktív multimédia-rendszerek az egységes kezelő és megjelenítő platform következtében egyszerűen kezelhetők. Mivel valamennyi információ digitalizált formában áll rendelkezésre, egymásba illesztésük megoldható. Külön előny, hogy az egyes részinformációk villámgyorsan előhívhatók az adatbázisból, amelyet a leggyakrabban egységes optikai információ-tároló, kompaktlemez (CD-ROM) tartalmaz.

2. A multimédiás fejlesztés-kutatás tartalma

2.1. Multimédiás oktatóanyag célja

Hipotézis:

A multimédiás kutatásom célja a koraszülöttek értelmi fejlődésének és iskolai bevéálásának kutatási eredményeit bemutató multimédiás oktatóprogram készítése. A program a pszichológia fejlődés-lélektani oktatásában kerül felhasználásra. A koraszülött-kutatás eredményeinek mikroszkopikus elemzése, az adatok sokoldalú értékelése, a táblázatok és a mellékletek értelmezése hagyományos oktatási módszerekkel nehezen oldható meg.

A kutatási eredmények CD-ROM-on történő prezentálása, az ehhez kapcsolódó videofelvételek és a fejlődés-lélektani kötelező irodalom együttesen növeli az oktatás hatékonyságát, lehetőséget ad a hallgatónak, hogy egyéni érdeklődése és tempója szerint haladjon.

Feltételezésem szerint a tanár szakos hallgatók számára a korszerű multimédiás oktatás kihívást jelent, bővíti a módszertani repertoárt, valamint formálja attitűdjüket a multimédiás ismeretelsajátításban.

Az oktatóprogramban célként jelenik meg, hogy segítse a hallgatók önálló tanulását, az interakciók kialakítását a számítógépes rendszerrel, az interakció során fennmaradjon a hallgató érdeklődése és motivációja.

Az oktatóprogram értékelése:

A koraszülöttek kutatási anyagára épülő oktatóprogram hatékonyságát Likert típusú attitűdskálával mértük. A mérés feladata, hogy információt nyerjünk a tanár szakos hallgatók attitűdjéről, a multimédiás oktatóprogramról.

Az értékelés szempontjai:

Pedagógiai-pszichológiai szempontok, ergonómiai szempontok, információk a vizuális elemekről, szöveges részekről és a mozgókép formanyelvi sajátosságairól.

2.2. A „Koraszülött” oktatóprogram értékelésének szempontjai

Általános értékelési szempontok

A multimedia-produkciók értékeléséhez ismerni kell a nyilvános megszólalás (közlés) ismérveit, a pedagógiai céloknak megfelelő elvárásokat és az egyes médiumok jellemzőit, tervezésüket, az ergonómiai elvárásokat és az alkalmazás körülményeit. Ugyanakkor az üzenetet úgy kell megtervezni, hogy a felhasználó (tanuló) várható viselkedési reakcióit is figyelembe vegye a programtervező. Az értékelési szempontok a következők szakmai pontosság és hitelesség, a kommunikáció egyszerűsége, a médiális közlési elvárásoknak való megfelelés, pedagógiai, didaktika szempontok érvénysülése, pszichológiai, ergonómiai szempontok betartása, az esztétikai kivitelezés

minősége. A továbbiakban „Koraszülött” multimédia programértékelési eredményeit kívánom feltárni.

A pedagógiai didaktikai szempontok

A multimédia program segítségével – az idő- és térbeli kötöttséget áthidalva – elérhető, hogy a multimédia bemutató adott infrastruktúrával megjeleníthető legyen. Amennyiben a számítógépes struktúra rendelkezésre áll, akkor térben és időben függetlenné válik az információ elsajátítás. A jó multimédia-program biztosítja, hogy a tanuló számára legmegfelelőbb tagolásban, és ritmusban történjen a feldolgozás. A tanuló jegyzetelhet közben, amely segíti az elmélyült feldolgozást. A közlés multimédiális: egyszerre több érzékszervi csatornára hat.

Hátránya, hogy a látást jelentősen rontja a monitorkép, az emberi tényezőket kevésbé veszik figyelembe, az elkészítés rendkívül munkaigényes, és tény, hogy a számítógép túl gyakori használata csökkenti a realitásérzékét.

A különböző pedagógiai célokat (kognitív, affektív, pszichomotoros) nem egyformán lehet megvalósítani a multimédiával (Taylor 1986).

A pszichológiai-ergonómiai elvárásoknak való megfelelés

A programozott oktatás kialakulásával megfogalmazódott az interaktív oktatás hármaskritériuma, melyet röviden csak T. A. R. ciklusnak neveznek. A rövidítés a következőt jelenti: tanítsd meg az anyagot (Teach), mérd fel, hogy jól tanítottad-e meg, ill. hogy a diák megértette-e (Asses 'felmérés'), és a válasz (Respond), azaz a megtanulás fokának, stádiumának megfelelően irányítsd a hallgatót. Pedagógiaiilag pontosítva ez annyit jelent, hogy a diák az interaktív számítógép előtt ülve a saját ritmusának megfelelően a tanára által (elő)írt leckék segítségével tanulja meg a nehezen elsajátítható részeket.

Az ergonómia a munkahelyzet, a hatékonyság és biztonság az emberi munka minőségi összetevőivel foglalkozik.

2.3. A multimédiás program tervezésének folyamata

A *tervezés szakasza* az ötlettől a szinopszison át a forgatókönyvírásig terjed. Ebben a részben el kellett döntenem, hogy a multimédia-e a legjobb, leghatékonyabb, leggazdaságosabb médium erre a célra. Megfontolandó volt falikép, videofelvétel, hanganyag készítése. Tekintettel arra, hogy igen összetett üzenetet (tartalmat) kell átadnom tanítványaim számára, melyben folyamatában kellene bemutatni a koraszülött gyermekek fejlődését, és hogy mindenképpen összetett médiumot kellett választanom. A szakanyagom multimédiás feldolgozását azért is választottam, mert a multimédia elsősorban kognitív média (Komenczi 1998). Fontos szempont volt számomra az a tény is, hogy a multimédia a készségek kialakításához is igen optimális és gazdaságosan felhasználható. Ebben a fázisban kell elkészíteni a *forgatókönyvet*. Ennek a formai-tartalmi ismérveire nagy gondot kell fordítani.

Forrásanyagként saját A koraszülött gyermekek értelmi fejlődésének és iskolai bevalásának nyomon követése számítógéppel támogatott kutatási módszerekkel c. 15 éves kutatómunkámat vettem alapul, kiegészítve a legújabb kutatási eredményekkel. A témához kapcsolódó fejlődés-lélektani kötelező irodalom a tanuláselméleteket összefoglaló posztterek, videofelvétel és fotók.

A második szakaszban *elő kell állítani a médiumokat* (hang, kép, animáció, film), majd konvertálni a számítógépes feldolgozáshoz. Figyelembe kell venni az egyes médiumok kommunikatív hatékonyságát. (Milyen üzenettartalmakat hordoznak, milyen műfaji sajátosságokkal rendelkeznek.) A *konvertálás* során alkalmassá tettük az egyes médiumokat a számítógépes feldolgozásra.

Intézményünk rendelkezik komoly analóg és digitális számítógépes háttérrel. (Pentium 100-as processzorú számítógép 8 Mb RAM, 1 Gb HDD, CD olvasó egység, 15" SVGA Monitor, 300 DPI-s nyomtató, SVHS kamera, Nikon F5 fényképezőgép, SVHS videomagnó. A tervezéshez alkalmazott szoftver: Neo Book.)

A harmadik szakaszban történik a programozás, a multimédia-alkalmazások készítése Neo Bookra alapozva, majd a mesteranyag kipróbálása és végül az adatok rögzítése floppy-n, majd CD-n.

A kipróbálás, tesztelés során a produkciót az alábbi értékelési szempontoknak vettem alá.

az üzenet pontossága, érthetősége,
rendszerben való gondolkodás, rendezettség,
strukturáltság,
előrehaladás navigáció,
a kommunikáció – interakció egyszerűsége.

Mennyiben felel meg a fejlesztés a *pedagógiai, didaktikai, pszichológiai-ergonómiai* elvárásoknak, az anyag.

2.4. Multimédiás oktatóprogram hatásvizsgálatának összegző eredményei

A skálatechnika megválasztásáról

A multimédiás oktatóprogram hatásvizsgálatát a Forgó Sándor által összeállított Likert típusú attitűdskálával mértük. Az alkalmazott attitűdvizsgálat során a hallgatóktól azt kértük, hogy minden tételre az egyetértés vagy az egyet nem értés különböző fokozatainak egységeiben válaszoljanak. Jelen esetben: egyáltalán nem tetszett (1); nem tetszett (2); nem tudom eldönteni (3); tetszett (4); nagyon tetszett (5).

A Likert-skála ebben az esetben sem több, mint egy sorrendi skála, amely lehetővé teszi, hogy rangsoroljuk az egyének véleményét, kedvező vagy kedvezőtlen attitűdjüket az oktató-programmal szemben.

A kérdőív 40 állítást tartalmaz. A pontozás terjedelme minimum 40, maximum 200 pontig tart. Az attitűdskála eredményeinek számszerű, százalékos, valamint grafikus feldolgozását táblázatokban mutattam ki.

A bevéálásvizsgálat körülményei, technikája, eredményei

Az oktatóprogramot tanár szakos hallgatók fejlődés-lélektani szemináriumának tananyagához kapcsoltn próbáltuk ki. A programban 24 hallgató vett részt. A hallgatók előzetes oktatástechnológiai-informatikai ismeretei megfelelőek voltak a multimediális eszköz használatára. A hallgatók számára a komplex tanulási környezetet biztosítottunk. A Pszichológia Tanszék számítástechnikai eszközökkel korszerűen felszerelt laboratóriuma biztosította a hallgatók számára az önálló tanulásra alkalmas munkahelyeket. Az oktatóprogramban részt vett 24 hallgatótól a kurzus végén kérdőívet vettünk fel a hatékonyság mérésére.

Az oktatóprogram hatékonyságának mérése módszertanilag nehéz feladat. Nehezítő tényezők az újdonság okozta hatások, a kísérletvezetési változások és a különböző szituációs hatások – pl.: a tanár személyisége, a tananyag sémája, speciális oktatási célok, előzetes tudás, a számítógép elfogadása a hallgatók részéről – mind hatnak a bevéálási eredményekre.

Feltételezésünk szerint a főiskolai hallgatók számára a multimédiás oktatás kihívást jelent, hisz megújulást kíván a pedagógusképzés tradicionális jellegével szemben. A korszerű oktatás biztosítja számukra, hogy képesek legyenek eleget tenni a tudástársadalom által megkövetelt elvárásoknak.

A programban részt vevő 24 hallgató vállalta az attitűdskála kitöltését és a program értékelését.

3. A koraszülöttekre vonatkozó kutatások eredményei, az oktató-program tartalma

3.1. A kutatás ismertetése

Hipotézis:

Kutatásomban arra keresem választ, hogy a koraszülöttség mint biológiai rizikótényező determinálja-e a gyermekek mentális fejlődését, iskolaérettség elérését, majd az iskolában a bevéálást és a beilleszkedést.

Vizsgáltuk továbbá, hogy fejlődésükre milyen hatással vannak a környezeti tényezők, a szocioökonómiai státusz, a családi nevelési és intellektuális hatások, s e tényezők mennyiben segítik, illetve gátolják az iskolai bevéálást. Érdeklődésem tárgya volt, hogy az iskolai bevéálás nyomán követésének eredményeként mi segíti a bevéálást inkább: a környezeti hatások vagy a bi-

ológiai tényezők. Továbbá, hogy a pszichológiai tesztek közül melyik bírt prediktív értékkel az iskolai beválásra.

A fentiek mellett választ keresünk arra a módszertani kérdésre is, hogy a számítógépek által kínált programcsomag közül melyik a leghatékonyabb a pszichológia összefüggések feltárásában, s mely illeszkedik leginkább a pszichológia szakterületéhez.

A vizsgálati minta 30 koraszülött gyerekből áll (14 fiú és 16 lány), az Egri Nevelési Tanácsadó ellátási területéről. Perinatális rizikószintjük: gesztációs idő átlaga: 33,9 hét; születési súly 2500 g alatt, átlag 1885 g.

Ezeknek a gyerekeknek a 6 éves kort megelőző időszakra vonatkozó adatai abból a kórházból származnak, ahol születtek, és ahol fejlődésüket koraszülöttségük miatt követték nyomon. 6 éves korukban iskolaérettség megállapítása érdekében kerültek vizsgálatra, a továbbiakban figyelemmel kísértük iskolai sorsukat, első osztály végén és 10 éves korban, negyedik osztály végén újabb vizsgálaton vettek részt.

Vizsgálati módszerek - alkalmazott vizsgálati mutatók:

1. Biológiai mutatók (anamnesztikus adatok: pre- és perinatális biológiai adatok: terhesség lefolyása, gesztációs idő, születési súly; fejlődési adatok: mozgás és beszéd).

2. Az otthoni környezet jellemzői: 6 éves korban a SES, az anya nevelési attitűdje, intellektuális serkentő hatások; 10 éves korban a HOME leltár.

3. A fejlettségi szintre utaló kimeneteli változók:

– 6 éves korban a Budapesti Binet IQ, valamint a vizuomotoros koordináció mutatóiként az emberábrázolás Goodenough-féle értékelése, valamint a Bender-próba (B változat, Santucci és Galifret - Granjon féle értékelés);

– 10 éves korban a HAWIK, a Bender és a Brickenkamp figyelemteszt (d2).

– Az első tanév végén a pedagógus véleménye kérdőív alapján, ugyanez a 4. tanév végén is;

4. Alkalmazott számítógépes programok: BMDP 2V, BMDP 4M, BMDP 7M (6-7 éves kori vizsgálat), BMDP PC 90 programcsomag (10 éves kori utóvizsgálat).

Elemzési szempontok – kutatási adatok számítógépes feldolgozása:

Az adatok feldolgozásában első lépésként egyváltozós eljárásokkal tekintettük át az összefüggéseket. A csoportok összevetésére varianciaanalízist (ANOVA), a Hotelling-féle t próbát, a Levene F próbát (a varianciák homogenitásának ellenőrzésére), valamint a Pearson X^2 próbát, az egyes mérési időpontok közötti változások követésére a Wilcoxon-próbát, a változók közötti kapcsolatok kimutatására pedig korrelációs számítást alkalmaztunk. A korrelációs mátrixok szignifikanciáját Barlett eljárásával (szimultán valószínűségi arány) ellenőriztük. A korrelációs mátrix mindkét csoport esetében

szignifikánsnak bizonyult, így a páronkénti korrelációk értelmezhetőek. A többszörös korrelációs együttthatók útján informálódunk a változók esetleges kolinearitásáról.

A fejlődési mutatók, mint függő változók, egyváltozós elemzése azt a veszélyt rejt magában, hogy a meghatározó faktorok hatása eltorzul. Fejlődéskonceptciónk – a tranzakciós modell –, amely adataink értelmezési keretét is szolgáltatja, azt kívánta, hogy a fejlődési mutatók csoporton belüli variabilitásának háttér-összefüggéseit többváltozós eljárásokkal, így parciális korrelációs számítással, többváltozós varianciaanalízissel (MANOVA), kovarianciaanalízissel és többváltozós regresszióanalízissel vizsgáljuk. A regressziószámítást minden esetben a többlépéses, előre haladó változattal végeztük (kritérium szerint = 0,05). A két csoport átfogó összehasonlítására lépésenkénti diszkriminanciaanalízist alkalmaztunk.

4. Az új tudományos eredmények és hasznosítási lehetőségeik

4.1. A koraszülöttekre vonatkozó kutatási eredmények összefoglalása

A pszichológiai vizsgálatok eredményeinek összegzése

Binet-intelligenciateszt alapján a vizsgált koraszülöttek 86,6%-a a „normál IQ övezetbe” tartozó intelligenciaszintet mutatott.

Binet IQ átlaga 98,5. A vizsgálatok alapján a születési súly nem meghatározó az intelligenciaszint alakulásában. A 2000 g alatti Binet-IQ-átlag 98,3, a 2000 g-nál nagyobb súllyal született gyermekek Binet-IQ átlaga 99,0 szintje gyakorlatilag megegyezik.

Tehát az IQ-nak mint globális mutatónak nincs különösebb jelentősége, ezért fontos az egyes pszichikus funkciókat vizsgálni.

A **Goodenough-rajztesztben** a vizsgált gyermekek 50%-ának rajzteljesítménye nem éri el a „normál” RQ övezetét, Rajz-Q átlag 80,3, lényegesen gyengébb a Binet-tesztben nyújtott teljesítménynél. A fenti adat a koraszülöttek vizuomotoros éréseinek elmaradását mutatja. Ezt alátámasztják a szakirodalmi adatok is, hogy a koraszülött gyermekek vizuomotoros érése elmaradást mutat, fejlődésükre a pszichés funkciók egyenetlen fejlődése jellemző. A tanulási képességet vizsgáló kutatások megerősítik, hogy a tanulási zavarok kialakulásában az észlelési és motoros funkciók éretlensége illetve a globális érzékelő apparátus kialakulatlansága a meghatározó.

A Bender-tesztben a helyzet, irány és relatív pozíció területén mutatható ki legnagyobb elmaradás. A 6 évesek átlagát az összpontszám tekintetében a vizsgálati személyek 13,4%-a érte el.

Az általános intelligenciaszinthez viszonyítottan a koraszülöttek vizuomotoros koordinációja gyenge, a 6-7 éves korú koraszülötteknél lényegesen elmaradás mutatható ki.

A biológiai változók hatása a fejlődésre

A születési súly a tesztek egyikében nyújtott teljesítménnyel sem korrelál, noha a korai fejlődés (mozgás és beszéd) tempójában még meghatározó szerepe volt. Kalmár és munkatársai (1984) koraszülött gyermekek 3 és fél éves kori IQ-ja és a születési súly között még jelentős összefüggést találtak. Az életkor előrehaladása fokozatosan háttérbe szorítja ennek a tényezőnek a hatását.

A születési súly alapján alkotott csoportok között a pszichológiai tesztekben (2000 g alatti és 2000 g feletti) csak a Rajz Q-nál van $p < 0,1$ szinten tendenciaszerű különbség.

A veszélyeztetett terhesként nyilvántartott anyák gyerekei minimális (statistikailag csak egy mutatóban érvényesülő) fölényt mutattak a nem veszélyeztetett terhességből született koraszülöttekhez képest. Ez egyrészt azt mutatja, hogy a terhesség lefolyásából nem lehet a késői következményeket előre jelezni. A „veszélyeztetett” csoport minimális fölényére vonatkozóan csak óvatos feltételezéseket lehet megkockáztatni. Ebben a csoportban magasabbak a környezetpontszámok is, ami együtt járhat egy bizonyos nagyobb gondossággal, így a problémák korábbi észrevételezésével, de lehet, hogy a teszteredményeket itt közvetlenül a kedvezőbb környezeti hatások befolyásolják, a biológiai tényezők kimutatható hatása nélkül. Mindenesetre a terhesség lefolyásánál lényeges a korai prevenció.

A pszichomotoros fejlődés adatai mutatják, hogy a megkésett mozgás- és beszédfejlődés előrejelzi az intelligenciatesztek gyengébb eredményét.

Környezeti változók hatása a fejlődésre

Az értelmi, intellektuális fejlődést a környezeti szociokulturális miliő hatásai jelentősen befolyásolják. Korreláció van a Binet-IQ, környezeti hatások között a fejlődési (mozgás és beszéd) adatok között. A parciális korrelációs együttható is mutatja az általános intelligencia (Binet-IQ), a fejlődési adatok, a környezeti hatások és Binet-IQ közötti kapcsolatot.

A kutatási adatok szerint a „biológiai rizikók” előnyös környezeti feltételek mellett messzemenően elháríthatóak, azok a gyermekek fejlődnek viszonylag előnyösebben, akiknek az otthoni környezetük különösen ösztönző volt.

Koraszülöttek iskolaérettségi vizsgálatának összegezése

A 30 koraszülött gyermek 56,6%-a felelt meg az iskolaérettségi követelményeknek.

Az iskolaéretlenséget a Bender-teszt gyenge teljesítménye jelzi előre legbiztosabban (legérzékenyebben az irány pontszáma), valamint a beszédfejlődés késése. A megkésett beszédfejlődés és az értelmi fejlődés későbbi zavara közt más kutatók is összefüggést találtak.

Szignifikánsan elkülöníti a két csoportot az RQ is, tendencia szintű különbség a Binet-IQ és a SES terén mutatkozik meg. Az iskolaérettek csoportjának születési súlya magasabb, de a szignifikanciaszintet nem érte el.

Az intelligenciatesztekben az iskolaérettség szintjét elért gyermekek lényegesen jobb eredményt mutatnak, a háttérrel illetően **lényegesnek látszik a SES szerepe**. A koraszülött és a normál súlyú kontrollcsoport iskolaérettségi vizsgálatának elért teljesítménye alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a koraszülöttek gyengébben teljesítenek a performációs gondolkodási, a vizuális emlékezeti feladatokban a munkaérettség, munkatempó, figyelem és koncentrációkészség és az ábrázolókézség területén.

Az iskolai teljesítményekre ható változók összefüggései az első osztály év végén

Az iskolai „beválást” a Bender-teszt iránymutatója önmagában (73,3%) biztonsággal előrejelzi. Ezenkívül a Bender többi részpontszáma, a Binet-IQ és az RQ is határozottan elkülöníti a „beváló” és „nem beváló” gyermekek csoportját. A „beváló” csoport átlagos születési súlya kissé magasabb, de a különbség nem szignifikáns. Ezzel szemben mind a SES, mind a környezeti intellektuális ösztönző hatások terén szignifikánsan előnyben van a „beváló” csoport.

Eredményeinket megerősítik a hazai és nemzetközi vizsgálatok, amelyek szerint az iskolai beválást segítik a támogató környezeti hatások (Kalmár-Estefánné 1988; Kalmár 1992, 1993).

A közösségi beilleszkedés vizsgálata során láthattuk, hogy a beilleszkedés sikerét a gyerekre ható környezeti hatások nagymértékben befolyásolják, s egyben segítik a jobb intellektuális teljesítmények elérését is.

A „jól” és „gyengén” beilleszkedő csoport között szignifikáns különbség van az intelligenciatesztekben elért eredmények, a környezeti hatások összpontszáma, intellektuális és nevelési hatások között.

A pedagógusok által jelzett iskolai problémák bármelyikét egyetlen tesztmutató 70-80% biztonsággal előrejelzi. A legjobb prediktornak bizonyuló tesztmutató a különböző problémáknál változhat (6 esetben a Bender-pozíció, 4-szer az RQ, 3-szor a Bender-irány és egyszer – a matematika nehézségei esetében – a Binet-IQ).

A háttérben ezen esetekben is a kedvezőtlenebb SES, kevesebb intellektuális ösztönző hatás és kevésbé elfogadó, illetve korlátozóbb nevelői attitűd húzódik meg.

A koraszülött csoport tantárgyi teljesítmények területén olvasásból mutatott legnagyobb nehézséget, ennek okát a gyengébb vizuális emlékezet és helyzet, irány felfogásának éretlenségében látjuk. A minta kis száma miatt a fenti adatot figyelemfelhívónak tekintjük, de nem általánosíthatunk.

A Bender-tesztben mutatott gyenge teljesítmény, a koraszülötteknél fontos dyslexia előrejelző lehet, mivel a téri percepció analízisének és szintézisének zavarával is lehet számolni. A koraszülötteknél tapasztalható gyengébb teljesítmény a szem-kéz koordináció, a vizuális téri organizáció, a rövid idejű emlékezet és a figyelem területén elvezethet funkciózavarhoz, amely tanulási nehézséget okozhat.

A pszichológiai vizsgálat és a pedagógiai kontrollvizsgálat eredményeinek értékelése megerősítik azt a feltételezést, hogy a koraszülöttek értelmi fejlődésére egyenetlen, dezintegrált fejlődésmenet jellemző, amely nemcsak a pszichés és mentális funkciókat érinti, de hatást gyakorol az iskolai beválásra és a szociális beilleszkedésre is.

A kisiskoláskor végén (10 éves kor) végzett vizsgálatok összegezése

A 10 éves kori vizsgálatoknál az iskolai jó és gyenge teljesítmények elkülönítésében kitüntetett szerepet a családi környezeti változók mutatnak, a biológiai rizikók közül kismértékű jelző funkcióval a gesztációs idő bír.

Az általunk vizsgált mintában, amely a prenatális előtörténet, gesztációs idő, születési súly, peri- és posztnatális események tekintetében meglehetősen változatos volt, mégsem ezek a biológiai tényezők, hanem sokkal inkább az otthoni környezet tárgyi és személyi feltételei mutatkoztak meghatározónak a gyerek iskolai sorsát, sikereit vagy kudarcait illetően.

Összegezve

Eredményeink megerősítik azt a számos szerző által hangsúlyozott összefüggést, hogy hasonló súlyosságú perinatális biológiai inzultus – pl. koraszülöttség és alacsony születési súly – hatása a pszichikus fejlődésre eltérő lehet a környezeti feltételek függvényében. Kedvező családi háttér enyhíti, vagy teljesen kiküszöbölheti a káros következményeket, hátrányos szociális körülmények között azonban ezek még súlyosbodnak is.

A pszichológiai tesztek közül kiemelkedő szerepe a tanulási alkalmasság előrejelzésében a **Bender „B” tesztnek** van 6-7 éves korban. Ezt a jelző funkcióját, ha gyengébben is, de még kisiskoláskor végén is megőrzi, kiemelt faktora: Bender-irány. A 6-7 éves kori teljesítmények előrejelzésében még részt vesz a Goodenough-rajzteszt és a Binet-teszt, de lényegesebb ki-sebb mértékben, mint a Bender.

A 10 éves kori pszichológiai vizsgálatok alapján a HAWIK VQ az elsődleges elkülönítő a jól és gyengén teljesítők csoportjában, másodikként a figyelem-teszt: (d2) kap kitüntetett szerepet.

A környezeti változók előrejelző értéke a koraszülött gyermekek fejlődésére 6-7 éves korban a SES-mutatókban a szülő iskolázottsága és a környezeti intellektuális hatások. A 10 éves kori vizsgálatban a SES még megőrzi jelző értékét, ennél meghatározóbb az iskolai teljesítményekre a HOME-

alskálák közül a családtagok részvétele a gyermek fejlődését meghatározó élményekben.

4.2. A multimédiás oktatóprogram összegző értékelése

A multimédiás oktatóprogram a pszichológia, fejlődés-lélektani programjához kapcsoltn került kipróbálásra az Eszterházy Károly Főiskola II. évfolyamos hallgatói körében. A programban 24 hallgató vett részt önkéntes jelentkezés alapján. A hallgatók az oktatóprogramra adott értékelését az alábbiakban összegzem.

Az attitűdskála állításainak értékelése

Pedagógiai - pszichológiai szempontok

A program multimédiában való feldolgozását a hallgatók 46 és 38%-os arányban pozitívan értékelték, csak 17%-uk volt bizonytalan a döntésben. Látható, hogy a hallgatók a téma aktualitását pozitívan értékelték, 46%-uknak tetszett, 54%-uknak pedig nagyon tetszett a feldolgozás ilyen formája. Már nagyobb szórást mutatott az üzenet megtervezésének eredetisége, ahol a hallgatók 1/3-a nem tudott döntő választ adni, 2/3-uk pedig jelezte a pozitív véleményét. Az üzenet és a látvány megtervezésének eredetisége jelezte a hallgatók változó véleményét, itt jelent meg a hallgatók 33-25%-ánál a nem tetszés, a tetszésük pedig 20 és 40% között oszlik meg. A hallgatók jelezték, hogy a tananyag ilyen típusú feldolgozása fenntartotta érdeklődésüket; 54-46%-os arányban fejezték ki elismerő véleményüket. Az önálló tanulásra való alkalmasságát a programnak a tanulók többsége megfelelőnek tartotta, 17%-uk nem tudott dönteni. Már nagyobb szórást mutat a figyelem fenntartásának és a türelmes várakozás elve, ahol a hallgatók 38-42%-ban bizonytalanok voltak, 21-42; 33-42 arányban elismerően nyilatkoztak. A pragmatikusság elvének érzete erős véleménykülönbségeket tükröz, a hallgatók 29-21%-a nemtetszését fejezte ki, 13%-a bizonytalan, 33-4%-a pozitív visszajelzést adott.

Ergonómiai szempontok

A hallgatók megítélése szerint a program humanisztikus, 50-50%-ban jelezték tetszésüket. Sikeresnek ítélték azt a hallgatói visszajelzést, amelyben úgy ítélték meg, hogy a tananyag szerkezetéről megfelelő kognitív térkép alakul ki, erről 38%-ban adtak „tetszett” és 62%-ban „nagyon tetszett” választ. Arra a kérdésre, hogy milyen a programból a menekülés lehetősége a hallgatók 100%-osan elégedett választ adtak.

Az állóképi (vizuális) elemekről

A program vizuális megjelenítése a komponáltság, színhasználat, alakhátér megkülönböztetetheisége többségében pozitív véleményt váltott ki a hallgatókból, kivéve az alakhátér megkülönböztetésénél, ahol a hallgatók

54%-a bizonytalan választ adott. A rendezett csoportosítás és a képi kiemelések 46-54%-ban elismerést váltott ki a hallgatókból.

A szöveges részekről

A szöveges részek egyszerűségére, olvashatóságára és tagolhatóságára a hallgatók pozitív jelzést adtak. A tömörségre vonatkozóan a hallgatók 25%-ának nem volt kialakult véleménye, 54-21%-ban elismerő visszajelzést adtak. Már nagyobb a megoszlás a dialógus jellegéről, a hallgatók több mint 50%-a nemtetszését fejezte ki, 46%-uk pedig megfelelőnek tartotta.

Animáció alkalmazását a program jellege nem tette indokolttá.

A multimédiás program *adattáris alkalmazását* számítástechnikai értelemben nem tartalmaz, ezt jelzik a hallgatói reakciók is.

Az auditív információk

A szöveg érthetősége és tagolása pozitív megítélést nyert. A zenére vonatkozó kérdéseknél a válaszok is jelzik, hogy a programban jelenléte csak minimális, a program jellege a zenei effektusok alkalmazását nem is tartja szükségesnek.

A mozgókép formanyelvi sajátosságai

A képi üzenet pontossága, képkivágás kérdéseknél a hallgatók véleménye megoszlík, 50-33%-ban bizonytalanok a válaszban, 17-33%-ban és 29-35%-ban megfelelőnek minősítik. A kameramozgások egyenletessége és pontosságának megítélése nagy szórást mutat, a skála minden állítására nagy eltéréssel érkeztek válaszok. Ugyanez az eltérő véleménykülönbség jellemzi a képsorokra vonatkozó kérdésekre adott válaszokat.

Összegezve

A koraszülöttekre vonatkozó multimédiás CD-ROM oktatóprogramkénti alkalmazása elérte a célját. A hallgatói visszajelzések szerint elsősorban a pedagógiai-pszichológiai szempontok kaptak legerőteljesebb támogatást. Megvalósult a multimédiában az az alapvető tétel, hogy a közvetített tananyagról kognitív térkép alakuljon ki. A visszajelzések alapján a vizualitás, a szöveges részek segítették az önálló tanulási folyamatot. A mozgókép formanyelve című kérdéskörre adott alacsonyabb értékelőpontok arra utalnak, hogy a multimédiás programba dokumentumként átvett videobetétek, jelenetek eredetileg nem multimédiás célra készültek. Így a technikai hiányosságok a multimédiaprezentációnál összetettebben vagy súlyozottabban jelentkeznek. Elektronikus publikálás esetén ezeket a videojeleneteket invívo körülmények között újra kell forgatni. Az oktatóprogramban részt vevő hallgatók kis elemszáma arra hívja fel a figyelmet, hogy a kapott eredmények tendencijellegűek. Szükségesnek tartom a program bevezetését követően a hatásvizsgálat elvégzését nagyobb elemszámon.

5. A kutatási eredmények összefoglalása

A kutatómunkámban arra vállalkoztam, hogy a koraszülöttekre vonatkozó kutatási eredményeimről multimédiás eszköz felhasználásával, CD-ROM-közvetítéssel pedagógiai programot készítsek az EKF tanár szakos hallgatói számára. A programcsomag jelentős fejlődés-lélektani elméleti és multimédiás nívóval rendelkezik. Az oktatástechnológiai feldolgozás célja a pszichológiai oktatás tartalmi és módszertani korszerűsítése, valamint a hallgatók számára egy olyan oktatócsomag készítése, amely tartalmazza a kutatási eredményeket, a vizsgált korosztályhoz adekvát kötelező irodalmat és a fejlesztő foglalkozások videofelvételeit. A programot az Eszterházy Károly Főiskola II. éves hallgatók fejlődés-lélektani kurzusán próbáltuk ki. A fejlesztőkurzusra a hallgatók önként jelentkeztek. Az oktatástechnológiai feldolgozás biztosította a hallgatók számára önálló ismeretszerzést. A hatékonyság vizsgálatában 24 hallgató vett részt. A hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy a tanár szakos hallgatók nyitottak a korszerű oktatási módszerek iránt. A koraszülöttek kutatási eredményeinek multimédiás feldolgozása, ehhez kapcsolódó oktatócsomag elkészítése bővíti az intézményünkben folyó multimédiás kutatásokat, valamint alapot biztosít további programok kifejlesztéséhez és a tananyag korszerűsítéséhez. Összességében a pedagógiai programcsomag a tanárképzést szakmailag támogatja.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

- Kalmár M.: *Biológiai és környezeti tényezők összjátéka a koraszülött gyermekek értelmi fejlődésében.* In: Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Tudományos Konferenciája. Tematikus vitaanyagok. Budapest. 98–100. (1987)
- P. Balogh K.: *Tanulási képességet alapozó pszichikus funkciók fejlesztése.* Abstract. ISSBD Konferencia, Budapest. 1988.
- P. Balogh K.: A fejlesztő kísérletek bemutatása. In: *Óvodai fejlesztés a tanulási zavarok megelőzésére.* (szerk.): P. Balogh Katalin. Pedagógiai Füzetek. Heves Megyei Pedagógiai Intézet kiadványa. 1989.
- P. Balogh K.: Kísérleti eredmények a tanulási zavarok óvodáskori megelőzésében. *Tanító* 1989.
- P. Balogh K. 1988. A training experiment for the promotion of mental abilities underlying. Learning ability in kindergarten age. *Conference on Developmental Psychology.* Abstracts. Bp. 470.

- Koraszülöttek értelmi fejlődése és iskolai előrehaladásának pedagógiai-pszichológiai kérdései. In: *Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből*. (Szerk.: Nagy Andor) TK. 51–61. (1991)
- A képességfejlesztő óvodai kísérlet módszerei. *Óvodai Nevelés* 1991/1.
- A koraszülött gyermekek iskolai beválást meghatározó környezeti faktorok. In: *MPT XII. Országos Tudományos Nagygyűlés*. Budapest. 1996. 147.
- Koraszülött gyermekek értelmi fejlődésének és iskolai beválásának vizsgálata. *MPT XI. Országos Tudományos Nagygyűlés*. Debrecen. 1994. 83.
- The Psychological Assessment of Prematurely born children for predicting abilities*. In: ISPA XIX International School Psychology Colloquium Eger, Hungary. 20. 1996.
- Kalmár M.: Biological and environmental variables and test performance as predictors of school aptitudes and progress in preterm children. In: G. Attili (ed.): *Development. European Perspectives*. C.N.R. Rome. 205. 1986.
- K. Donga–M. Kalmár: The prediction of school progress in prematurely born children on the basis of biological and environmental variables and test performances. A follow-up. In: *International Society for the Study of Behavioural Development*. IXth Biennial Meetings. Abstracts. Poster Sessions. Tokyo. 284. 1987.
- Kalmár M. *Determinants and predictors of school adaptation and academic achievement in prematurely born children*. Resources in Education ED 304 824. 1–36. 1989.

Hivatkozások

- Elekné–Forgó–Hauser–Kis–Tóth–Koczka 1996. *Oktatástechnológia*. EKTF. Eger.
- Kadocs L. 1994. Mit értünk távoktatás alatt? In: *Új kihívások a taneszközök fejlesztésében, forgalmazásában és felhasználásában*. Az Agria Media '94 információtechnikai és oktatástechnológiai konferencia előadásai.
- Kalmár M. 1993. *Koraszülött és időre született gyerekek értelmi fejlődésének longitudinális összehasonlító vizsgálata*. ELTE Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszék.
- Komenczi B. 1997. *Hipertanulás (Hipervilág?)*. Tanulási környezet az információs társadalomban. In: OIT. HunDidac Szövetség. Budapest.

Hanák Zsuzsanna

Multimediális oktatóprogram készítése kommunikációs képességek fejlesztéséhez

Doktori (PhD) értekezés

Univerzita Konštantína Filozofa Pedagogická Fakulta

Nitra, 2000

1. Szakirodalmi előzmények

Fejlesztőmunkánkat pedagógiai, pszichológiai és oktatástechnológiai szakirodalmi alapokra építettük fel.

A kommunikáció multidiszciplinális fogalom, az egyes tudományterületeken más és más megközelítést fogalmaznak meg.

Pedagógiai megközelítésben a kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott tevékenység, mely a nevelők és a növendékek közvetlen személyes kapcsolataiban, az előbbi által irányított, ill. befolyásolt személyközi kapcsolatban, ill. médiumok felhasználásával megy végbe (Zrinszky 1993).

Pszichológiai meghatározás szerint a kommunikáció mindazon folyamatok, amelyek egy adó vagy küldő, egy vevő vagy fogadó, egy kommunikációs csatorna, egy hír vagy üzenet és ennek bármilyen általános hatáselemeit tartalmazzák. (Fröhlich 1971)

Oktatástechnológiai szempontból a műszaki technológiai kommunikáció az adatok átvitelével, rögzítésével és megjelenítésével foglalkozik (Forgó 1996).

A pedagógiai kommunikáció sajátosságainál Zrinszky (1993) a célzatosságot, az intézményesültséget emeli ki, Báthory (1995) a tervezettségre, Vigotszkij (1967) az interperszonalitásra hívja fel a figyelmet. Az iskolai kommunikáció jellemzőit, a kommunikációs folyamat elemeit Barker (1982) tárgyalja. Az osztálytermi kommunikáció szintjeit Sztó (1997) jellemzi.

Pszichológiai szempontból a kognitív és metakognitív folyamatokra alapozhatunk. A kognitív stratégia egy terv, mely magában foglalja az információgyűjtés szakaszait, valamint az információ feldolgozását, továbbá annak

előhívását a problémamegoldás során (Swanson–Watson 1982). A meta-kognitív folyamatok az információfeldolgozási stratégiák ellenőrzését és szabályozását végzik (Swanson 1980). Az elemi és bonyolultabb tanulási stratégiák az információk tárolásában, logikus egységbe szervezésében, asszociatív kapcsolatok kiépítésében és az információk visszahívásában nyújtanak segítséget (Kürtiné 1982, Porkolábné 1983).

Oktatástechnológiai szempontból a médiumok kiválasztását célszerűen integrálni az oktatási folyamat egészébe információelméleti, kibernetikai, rendszerszemléleti alapok mentén lehetséges. Az információelméleti alapokat Schaller (1978), Báthory (1995) és Rókusfalvy (1992) írja le. A kibernetika a vezérlés és szabályozás tudománya. Wiener (1950) a visszacsatolás szerepére és jelentőségére hívja fel a figyelmet. A rendszerszemlélet elnevezés Coombs (1971) szerint a nevelési folyamat átfogó rendszerként való értelmezésére utal. Az eredményes oktatás és az optimális taneszköz kiválasztása a tanítási-tanulási folyamat tervezésénél alapvető fontosságú, írja Habermas (1973). Anger (1970) szerint a médiumok kiválasztásában szempontként mérlegelhető a szervezeti forma is. Balogh (1999) az oktatási segédanyagok és a szemléltetés eszközeit elemzi. Megkülönböztet direkt tanulást, vikariáló tanulást a médiumok segítségével és vikariáló tanulást szavak segítségével. A multimédiás eszközfejlesztés elméleti alapjait Nádasi (1999) dolgozta ki. Nádasi első feladatként a tanulási feladatok analízisét és megfogalmazását fogalmazza meg, majd a rendszer tervezése követi ezt, végül az életbeléptetést és a minőség-ellenőrzését írja le az elméletében.

Pedagógiai, pszichológiai és oktatástechnológiai aspektusból a kommunikációs képességfejlesztés alapjai a szakirodalmakban jól követhetők. Elsősorban a videós önismereti gyakorlatok hatásosak.

Előzményei közé tartoznak K. Lewin T-csoportjai, Bálint Mihály erősítő esetmegbeszélő foglalkozásai vagy C. R. Rogers csoportjai is.

Thomas Gordon által az USA-ban 1960-tól tartott pedagógusképző és továbbképző tréningeken is nagy szerepe van az önismeret-fejlesztésnek.

Az USA-ban kezdett tréningfajták európai adaptációja mellett számos sajátos forma is született Németországban, Franciaországban, Ausztriában. Németországban fejlesztették ki a mikrotanításszerű tréninget. Részben önismeret-fejlesztő célú R. és A. Tausch (1968) tréningmunkája, s a klagenfurti kommunikációs tréning gyakorlata is. A legújabb kutatások közül meg kell említeni az ún. gröningeni iskolát, a serdülők szociális készségeinek fejlesztésére vonatkozó tréningeket kísérleteznek ki.

A hazai adaptálást és gyakorlat kialakítását nehezíti, hogy más valóságba kell beágyazni az eljárásokat.

A kutatások legújabb s talán a legtöbbet ígérő területe a képmagnetofonos tréningcsoportok fejlesztő módszereinek a kidolgozása.

N. Kagen és munkatársai (1963) az elsők között foglalkoztak a visszacsatolás szerepével. A visszajátzás módszereivel és ütemével kapcsolatos eredményeik alapozó jellegűek.

D. Miller (1963) kutatási eredményei közül egyértelműnek adódott, hogy a videós visszajelentés a leghatékonyabb az én-kép és én-ideál kongruenciájának fejlesztésében. Elsősorban a magnetofonos és a képmagnós visszajelentések összehasonlítására koncentrált.

A. K. Anderson, T. J. Hummel és D. L. Gibson (1970) szerint a képmagnós visszajelentés egyedülálló önismereti lehetőségeinek az empátiás érzékenység fokozása az alapja. Szintén a képmagnó empátiafejlesztésre való használatát elemzik D. Adermann és L. Berkovits (1970), valamint R. E. Nisbett és munkatársai (1973). Ők az empátia ilyen fejlesztését tartják az önismeret-növelés és szereptanulás alapjának. Ez mindenképpen fontos terepe az önismeret-fejlesztésnek, de a személyiség sokoldalúságának megfelelő módszervariációk nélkül egyoldalú lenne a fejlesztés.

G. J. Allen, I. M. Chinsky S. W. Larcen (1976), N. S. Magadas, D. E. O'Brien (1978) aláhúzzák, ha az alkalmazás technikáit és eszközeit a tervezett fejlesztőmunka célja szerint választjuk meg, akkor a képmagnó felhasználásával az önismeret-fejlesztésben hatványozott hatásokat érhetünk el.

G. Cartledge–J. Milburn (1978) a társas készségek, a szociális magatartás és interakciós készség videóval történő fejlesztési lehetőségeit vizsgálták. Megállapították a videós eljárások önismereti-önértékelési hasznát.

Jaromir Kopriva (1987) egyfajta videotechnikát körvonalazó könyvében a videomagnóval azonnali visszajelentés révén megvalósítható hatékony önismeret-fejlesztésről beszél. A hangsúly a technikai háttér bemutatásán van. Kutatásaik aláhúzzák azt, hogy a kollektív analízis objektívvá teszi az önértékelést.

M. Riihelö (1988) szerint az önismeret-fejlesztő csoportmunkában a résztvevő a videóról nézheti meg önmagát, s így az ideális énkép racionális-sá tehető, fejlődik az ön bemutatás és az önkontroll is.

Bagdy E.–Telkes J. (1988) a képmagnetofon önpercepció- és társismereti készségfejlesztő csoportmunkában való alkalmazását vizsgálják és elemzik részletesen. Ők elsősorban az önkép bemutatását, az individuum konfrontálását emelik ki.

2. A fejlesztőmunka célja, feladatai

A fejlesztés célja megtervezni, kivitelezni, kipróbálni és a tanárképzésbe bevezetni egy olyan multimédiás oktatóprogramot, mely támogatja a hallgatók felkészülését az általános iskolás tanulók kommunikációs ismereteinek bővítésében, valamint kommunikációs képességeik fejlesztésében.

Az első feladat az volt, hogy kidolgozzunk egy, az általános iskolai tanulók számára játékos, de ugyanakkor fejlesztő hatású kommunikációs tréninget, videós technika segítségével.

A második feladat az volt, hogy e tréninget – mint módszert – átadjuk a főiskolai hallgatók számára, akik tanári képzésben vesznek részt. E feladat összetettnek bizonyult, mivel egyrészt a hallgatók saját élményű kommunikációfejlesztő tréningjét kellett megoldanunk, majd ellátni őket a szükséges kommunikációelméleti és kiscsoport-vezetési ismeretekkel. Csak ezután következett a konkrét tréning átadása szupervízió-támogatással.

Kérdésfelvetések, munkahipotézisek

A fejlesztés során a következő kérdésekre kerestünk választ:

a) a program befolyásolja-e a hallgatók személyiségjellemzőit, kommunikációs stílusát, intelligenciáját;

b) a multimédiás oktatóprogram tartalma érthetően közvetíti-e a témához tartozó elméleti és módszertani ismereteket;

c) az információhordozó figyelemfelhívó-e, a hallgatókat motiválja-e a tananyag elsajátítására;

d) milyen tanulási stílus mellett lesz a leghatékonyabb az oktatóprogram használata?

e) az oktatóprogram segíti-e a tanulási folyamatot, emeli-e a tantárgyi eredményességet,

f) az oktatóprogram biztosítja-e az interaktivitást, lehetőséget biztosít-e, hogy a hallgató saját tempójában haladva önálló ismeretszerzést végezzen.

Hipotézisek:

1. Megítélésünk szerint a program hatással lesz a hallgatók személyiségjellemzőire és kommunikációs stílusára, de az intelligenciában nem történik változás.

2. Feltételezzük, hogy a multimédiás oktatóprogram érthetően közvetíti a témával összefüggő ismereteket.

3. Úgy gondoljuk, hogy az oktatóprogram emelni fogja a tantárgyi eredményességet, jobb érdemjegyek születnek.

4. Véleményünk szerint az auditív és vizuális tanulási stílus mellett a leghatékonyabb az oktatóprogram használata.

5. Valószínűsítjük, hogy az oktatóprogram biztosítani fogja az interaktivitást, lehetőséget ad a saját tempóban haladva önálló ismeretszerzésre.

6. Elvárásunk szerint a multimédiás oktatóprogram motiválja a hallgatókat tanulmányaik elvégzésére.

Kutatási módszerek

1. A hallgatók bemeneti vizsgálatánál használt módszerek (inputteszt)

a) *Személyiségvizsgálat*: Eysenc-féle kérdőív (EPQ) segítségével vizsgálom a hallgatók személyiségének dimenzióit az extroverzió-interoverzió, a neuroticizmus, a pszichoticizmus és a szociális kíváncsiságnak való megfelelés mentén.

b) *Kommunikációs stílusvizsgálat*: Rudas-féle kérdőívvel vizsgálom a hallgatók kommunikációs stílusának jellemzőit a barátságosság, tartós benyomást keltés, ellazultság, vitázás, figyelmesség, precízesség, eleven kifejezőkészség, drámaiság, nyíltság és uralkodás mentén.

c) *Intelligenciavizsgálat*: Raven-féle teszt, az IQ megállapítására.

d) *A témával kapcsolatos alapismeretek felmérése*: szigorlati eredmények alapján (pedagógiai-pszichológiai komplex szigorlat).

2. A multimédiás oktatóprogram hatásvizsgálata

a) *A tantárgyi eredményesség vizsgálata*: dokumentumelemzés, a programot befejező záróvizsgajegyek elemzése.

b) *A tanulási stílus vizsgálata*: Szitók-féle kérdőív. A kérdőív skálái: auditív, vizuális, mozgásos, társas, csend, impulzív, mechanikus.

c) *Motiváló hatás, az interaktivitás és a tartalom érthetőségének mérése*. A program motiváló hatásának mérésénél használt dimenziók: az érdeklődés fenntartása, a figyelem fenntartása, tanulásra ösztönző ereje.

d) *Az interaktivitás vizsgálatánál használt dimenziók*: önálló tanulás, saját ritmus, visszajelzés, célorientáltság, tagoltság.

e) *A tartalom vizsgálatának szempontjai*: a téma multimédiában való feldolgozása, téma fontossága, időszerűsége, szöveg tartalma, érthetősége, a kép, film, hang, ábra, táblázat, kérdőív által küldött üzenet érthetősége, a hanganyag értékelése, üzenet megtervezésének eredetisége.

A kutatásban részt vevők személye, száma

A vizsgálati mintát az összpopuláció teljes létszáma képezi.

Vizsgálati minta: 238 fő

Az eszközt kipróbálók száma: 102 fő

Kontrollcsoport: 136 fő

A hallgatók szakja: tanárképzés (különböző szakokon)

pedagógia (nem tanár szak)

kommunikáció (nem tanár szak)

Az eszközt kipróbáló csoportok bemutatása

Csop.	Képzési hely	Csoport-létszám	Nők száma	%	Férfiak száma	%	Átlag-életkor
1. sz.	Eger	17	11	64,7	6	35,3	20,1
2. sz.	Eger	18	10	55,6	8	44,4	21,3
3. sz.	Eger	15	9	60	6	40	20,5
4. sz.	Eger	13	12	92,3	1	7,7	20,8
5. sz.	Budapest	18	14	77,8	4	22,2	25,6
6. sz.	Budapest	21	19	90,5	2	9,5	25,8
Össz.		102	75	73,5	27	26,5	22,3

A kontrollcsoport bemutatása

Csop.	Képzési hely	Csoport-létszám	Nők száma	%	Férfiak száma	%	Átlag-életkor
7. sz.	Eger	22	14	63,6	8	36,4	20,2
8. sz.	Eger	24	15	62,5	9	37,5	20,1
9. sz.	Eger	25	19	76	6	24	21,2
10. sz.	Eger	18	13	72,2	5	27,8	20,8
11. sz.	Budapest	24	24	100	-	-	26,2
12. sz.	Nyíregyháza	23	23	100	-	-	25,9
Össz.		136	108	79,4	28	20,6	22,4

3. A fejlesztőmunka lebonyolítása

3.1. Bemeneti tesztek felvétele, kiértékelése, indulószint megállapítása

A személyiségvizsgálat eredményei:

A statisztikai eredmények azt mutatják, hogy a személyiség vizsgált dimenziói közül változás nem tapasztalható az extaverzió-intraverzió, a neuroticizmus, a pszichoticizmus, és a szociális kíváncsnak való megfelelés területén. Az eredmények elő- és utóvizsgálatok során a magyar átlag-intervallumon belül vannak.

A kommunikációs stílus vizsgálati eredményei:

Elmozdulás figyelhető meg az elővizsgálati és utóvizsgálati eredmények között. Változás látható a ranghelyeket illetően. Az első és harmadik ranghely helyet cserélt, az eleven kifejezőkészség helyett a barátságos stílus legjellemzőbb.

Az elmozdulás nagyságát vizsgálva legnagyobb a változás a precíz és a nyíltság terén pozitív irányba. Negatív irányú elmozdulás a vitázó-veszekedő, az eleven kifejező, uralkodó és a drámai kommunikációs stílusoknál figyelhető meg.

Mivel a kommunikációs stílus is személyiségjellemző, ezért leírható, hogy a tréningnek személyiségfejlesztő hatása van a kommunikációs dimenzióban.

Az intelligenciavizsgálat eredményei:

A számszaki eredmények alapján változás nem mutatható ki.

3.3 A programhoz szükséges eszközök megtervezése, kivitelezése, kipróbálása

A programhoz a következő eszközök kifejlesztésére került sor:

a) Hallgatói munkafüzet. *Célja:* a képzésben részt vevő hallgatók saját élményű kommunikációs tréningjének támogatása.

b) Tréneri instruktorkönyv (tanári segédkönyv). *Célja:* a kiképzett tanárok gyakorlati munkájának támogatása.

c) Transzparenszek. *Célja:* egyes nehezen érthető elméleti anyag látványos bemutatása demonstrációs céllal.

d) CD-ROM mint eszköz. *Célja:* a hallgatók tanulmányainak támogatása két elméleti és egy gyakorlati tantárgy területén.

A hallgatói munkafüzet, a tanári segédkönyv és a transzparenszek jól bevált, hagyományos taneszközök. Megtervezésük, kivitelezésük a szakmai előírások szerint történt.

A multimédiás oktatóprogram a kommunikációs ismeretek és képességfejlesztés témában új oktatási eszköznek minősül, ezért az eszköz megtervezése, kivitelezése részletes kutatómunkát igényel.

A tervezés fázisában készült el a multimédiás CD-ROM szinopszisa. Ezt követte a forgatókönyv elkészítése. Ezután megtörtént a kivitelezés. A kivitelezés után következett a kipróbálás, valamint a tapasztalatok értékelése. Befejezésül a végső formába öntés zajlott.

A multimédiás CD-ROM mint eszköz kivitelezése

A multimédiás oktatóprogram kivitelezésében részt vett az Eszterházy Károly Főiskola Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszéke, valamint a Médiainformatika Intézet multimédia kutatólaboratóriuma. A program kipróbálása a pedagógia és tanár szakokon történt.

A multimédiás oktatóprogram kipróbálása.

A hatásvizsgálat eredményei:

A multimédiás oktatóprogramot kipróbáló hallgatók ötfokú skálán végeztek minősítést:

- egyáltalán nem tetszett (1),
- nem tetszett (2),
- közepesnek tartom (3),
- tetszett (4),
- nagyon tetszett (5).

A) *A tartalmi érthetőség minősítése.* A multimédiás oktatóprogram tartalmi érthetőségének minősítésére a következő értékelési szempontokat használtuk:

- a program multimédiában való feldolgozása,
- a téma aktualitása,
- a szöveg tartalma, érthetősége,
- a képi üzenet minősége,
- a film által közvetített információ,
- az ábrák minősége,
- a táblázatok használhatósága,
- a kérdőívek felhasználhatósága,
- a hanganyag érthetősége,
- az üzenet megtervezésének eredetisége.

Az ötfokú skála alapján a következő eredményeket kaptuk:

A multimédiás oktatóprogram tartalmi érthetősége:

tetszett a hallgatók	58,14%-ának,
nagyon tetszett	30,49%-ának,
közepesnek tartotta	11,37%.

A program multimédiában való feldolgozása tetszett a hallgatók 24,5%-ának, nagyon tetszett 75,50%-ának. Minősítés átlaga: 4,75, ez a legjobb minősítés a tíz szempont közül, az 1. ranghelyre került.

A téma aktualitásával kapcsolatban tetszését fejezte ki a hallgatók 81,37%-a, nagyon tetszett 18,63%-ának. Ez a szempont a minősítésben az 5. ranghelyre került 4,19-es átlaggal.

A szöveg tartalma, érthetősége tetszett a hallgatók 59,8%-ának, nagyon tetszett 40,2%-nak. A minősítési szempont átlaga: 4,40, ez a 4. ranghelyet jelenti a minősítés rangsorában.

A képi üzenet minősége tetszett 80,39%-ának, nagyon tetszett 19,61%-nak. A minősítés átlaga: 4,2, ranghelye 6.

A film által közvetített információ 55,88%-ban tetszett, 44,12%-ban nagyon tetszett. Minősítés átlaga: 4,44, ez a 3. a rangsorban,

Az ábrák minősítése 26,47%-ban közepes, 63,73%-ban tetszett, 9,8%-ban nagyon tetszett. Az átlag 3,83, ez a 9. ranghelyet jelenti.

A táblázatok használhatósága 84,31%-nak tetszett, 15,69%-nak nagyon tetszett. A minősítés átlaga: 4,16, ez a 8. ranghely.

A kérdőívek felhasználhatósága tetszett 82,35%-nak, 17,65%-nak nagyon tetszett. Az átlag 4,18, ez a 7. ranghelyet jelenti.

A hanganyag értékelése 87,25%-nak közepes, 7,84%-nak tetszett, 4,91%-nak nagyon tetszett. A minősítés átlaga: 3,18, ez a 10. ranghely.

Az üzenet megtervezésének eredetisége 41,18%-nak tetszett, 58,83%-nak nagyon tetszett. Átlagminősítés 4,59. Ez a 2. ranghelyet mutatja.

Összesítve a multimédiás oktatóprogram tartalmi érthetőségének minősítésében a hallgatók véleményének átlaga: 4,19 (tetszett), de a végső formába öntésénél javítások szükségesek a következő rangsor szerint:

1. A hanganyag érthetősége.
2. Ábrák minősége.
3. Táblázatok használhatósága.
4. Kérdőívek használhatósága.
5. Képi üzenet.
6. Szöveg tartalmi érthetősége.
7. Film által közvetített információ.

B) *A multimédiás oktatóprogram motiváló hatásának minősítése*

A program motiváló hatását az alábbi szempontok szerint minősítették a hallgatók: az oktatóprogram érdeklődést fenntartó hatása, tanulásra ösztönző ereje, figyelemfelhívó hatása, tanulmányi teljesítményt növelő hatása, a gyakorlati munkára való felkészülés segítése.

A minősítés itt is ötfokú skálán történt, ez alapján a következő minősítést kaptam:

A multimédiás oktatóprogram motiváló hatása tetszett 63,73%-ban, nagyon tetszett 36,27%-ban. Az oktatóprogram érdeklődés fenntartó hatását 79,41%-ban tartották jónak, ami tetszést jelent, és 20,59%-ban nagyon jónak, ami nagy tetszést jelent. A minősítés átlaga: 4,21, ez a 4. ranghelyet jelenti e minősítési szempontnak. Az oktatóprogram tanulásra ösztönző erejét 54,9% tetszéssel minősítette, 45,10% nagy tetszéssel. A minősítés átlaga: 4,45, ez a 2. ranghelyet jelenti.

Az oktatóprogram figyelemfenntartó hatása 83,33%-nak tetszett, 16,367%-nak nagyon tetszett. Az átlag 4,17, ez az 5. ranghely. Az oktatóprogram tanulmányi teljesítményt növelő hatását 77,45% tartja jónak (tetszett), és 22,55% vélekedik úgy, hogy nagyon tetszett. A minősítés átlaga: 4,23, ez a 3. ranghely. A gyakorlatra való felkészülés segítése 23,53%-nak tetszik, 76,47%-nak nagyon tetszik. A minősítés átlaga: 4,76, ez az 1. ranghely.

Összesítve: a multimédiás oktatóprogram motiváló hatását a vizsgált populáció tetszéssel fogadta (4,36). A végső formába öntésnél javításokat a következő rangsorban célszerű elvégezni:

1. Az oktatóprogram figyelemfenntartó hatását emelni.
2. Az oktatóprogram érdeklődés-fenntartó hatását emelni.
3. A hallgató jobban érezze a tanulmányi teljesítményt növelő hatást.
4. Az oktatóprogram tanulásra ösztönző ereje.
5. Gyakorlati munka megsegítése.

C) *A multimédiás oktatóprogram interaktivitásának minősítése* a következő szempontok alapján történt: Önálló tanulás lehetősége, Saját ritmusban való tanulás lehetősége, Visszajelzés a megtanultakról, A leckék célorientáltsága, A leckék tagoltsága.

A minősítés a korábban ismertetett ötfokú skálán történt. Az ötfokú skála alapján a következő eredményeket kaptam:

Az interaktivitást a hallgatók 71,76%-a nagyon jónak tartotta (nagyon tetszett), 28,24%-ának tetszett. Az önálló tanulás lehetősége 76,47%-nak nagyon tetszett, 23,53%-nak tetszett. A minősítés átlagos értéke 4,76, ez a 3. ranghelyet adja e minősítési szempontnak. A saját ritmusban történő tanulás lehetőségét 82,35% tartja nagyon jónak (nagyon tetszett), 17,65%-ban tetszett. A minősítés átlaga: 4,82, ez az 1. ranghelyet jelenti e szempontnak.

Visszajelzés a megtanultakról, tetszett 52,94%-nak, nagyon tetszett 47,06%-nak. Minősítés átlaga: 4,47, ez az 5. ranghelyet jelenti. A leckék célorientáltsága nagyon tetszett a hallgatók 75,49%-ának, tetszett 24,51%-nak. A minősítés átlaga: 4,75, ez a 4. ranghelyet jelenti. A leckék tagoltsága nagyon tetszett 77,45%-nak, tetszett 22,55%-nak. A minősítés átlaga: 4,77, ez a 2. ranghely.

Összesítve a multimédiás oktatóprogram interaktivitását a hallgatók nagyon jónak értékelték (4,71). A multimédiás oktatóprogram végső formába öntésénél azonban figyelni és javítani lehet:

1. A visszajelzésre.
2. A leckék célorientáltságára.
3. Az önálló tanulás lehetőségére.
4. A leckék tagolására.
5. Saját ritmusban való tanulás segítésére.

A hallgatók a kurzus végén a következő vizsgajegyeket szereztek meg:

jeles	20,7%
jó	36,3%,
közepes	27,4%,
elégséges	15,6%,
elégtelen érdemjegy nem született.	

Tehát megállapítható, hogy a hallgatók tantárgyi eredményessége a következő rangsorban írható le: 1. jó (36,3%); 2. közepes (27,4%); 3. jeles (20,7%); 4. elégséges (15,6%); 5. elégtelen (0%).

E) A *multimédiás oktatóprogramot kipróbáló hallgatók tanulási stílus vizsgálati eredményei* azt mutatják, hogy a hallgatók 25,5%-a „csend” tanulási stílust használja. Ez azt jelenti, hogy:

- nyugtalanítja őket, ha tanulás közben zaj van körülöttük,
- teljes csendben tudnak jól tanulni,
- tanulás közben zavarja őket, ha beszélnek körülöttük,
- nem szeretik, ha tanulás közben rádió vagy magnetofon szól.

Második ranghelyre az „auditív” és a „vizuális” tanulási stílus került 24,5 és 24,5%-kal.

Az „auditív” tanulási stílus jellemzői:

- a néma olvasást nem kedvelik, hangosan olvasnak, amikor felkészülnek,
- gyakran szóban elismétlik a leckét,
- szeretik, kedvelik a tanári magyarázatot.

A „vizuális” tanulási stílus jellemzői:

- hasznosnak tartják az ábrákat, táblázatokat,
- kedvelik a bemutatást az órán,
- tanulás közben ábrát, vázlatot készítenek,
- nem kedvelik a szóbeli instrukciókat.

A negyedik ranghelyre a „mozgásos” tanulási stílus került 10,8%-kal.

A „mozgásos” tanulási stílus:

- szívesen írnak tanulás közben,
- kedvelik a mozgást, nem szeretnek íróasztal mellett ülni,
- szívesen készítenek ábrákat,
- a „kézzelfogható” feladatokat kedvelik,
- kedvelik a gyakorlati munkát,
- mozdulatokat könnyen megjegyeznek.

Az ötödik és hatodik ranghelyre a „mechanikus” és a „társas” tanulási stílus került. A hallgatók 5,9%–5,9%-a.

A „mechanikus” stílusra jellemző:

- nem kedvelik a bonyolult gondolkodást igénylő feladatokat,
- szóról szóra tanulnak.

A „társas” stílusra jellemző:

- nem szeretnek egyedül tanulni, szívesen tanulnak hallgatótársaikkal együtt,
- mással kikérdeztetik a megtanult anyagot.

A hetedik ranghelyre került az „impulzív” tanulási stílus 2,9%-kal.

Jellemzője:

- nehezen tanulnak,

- a mozgásos feladatokat előnyben részesítik,
- hajlamosak átgondolás nélkül válaszolni,
- nehezen tudnak lépésről lépésre haladni egy-egy feladatban.

A multimédiás oktatóprogram végső formába öntése

A program tartalmi érthetőségének javítása a következő szempontok alapján történt:

- a hanganyag javítása,
- az ábrák minőségének javítása,
- táblázatok egyértelműsítése,
- kérdőívek értékelésének átgondolása,
- képi üzenet bővítése,
- szöveg helyesírási hibáinak javítása,
- a film által közvetített információ tömörítése.

A multimédiás oktatóprogram motiváló hatásának emelése a következő szempontok alapján történt:

- a figyelemfenntartó hatás növelése több képpel,
- érdeklődés-fenntartó hatás emelése az elméleti és gyakorlati főmenü-pontok közötti átjárhatóság megteremtésével,
- a visszajelző kérdőív automatikusan értékelje az adott válaszokat, az önértékelés nem elegendő,
- növelni a tanulásra ösztönzést, főleg a gyakorlati alkalmazhatóságon keresztül,
- gyakorlati munka további segítése több gyakorlattal.

A multimédiás oktatóprogram interaktivitásának fokozása a következő szempontok alapján történt:

- a visszajelzést javítani kell,
- a leckék célorientáltsága egyértelműbb legyen, vigyázni, a hallgató ne „tévedjen el” a programban.

4. A kutatási eredmények értelmezése, az összefüggések feltárása

4.1 A multimédiás oktatóprogram tantárgyi eredményességének értékelése

A kísérleti és a kontrollcsoport vizsgaeredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy az írásbeli vizsga tesztlapját a kísérleti csoport tagjai eredményesebben oldotta meg (3,62), mint a kontrollcsoport tagjai (3,3).

A jeles érdemjegyek tekintetében a különbség sem nagy (0,1%), a kísérleti csoport javára. A jó érdemjegyeket elemezve látható, hogy ez a különbség jóval nagyobb (14,3), a kísérleti csoport javára. A közepeseknél (0,9), itt is jobb a kísérleti csoport. Az elégséges érdemjegyeknél az eredmény

líványosan mutatja, gyengébb teljesítményt nyújt (10,9) a kontrollcsoport. Elégtelen vizsgaeredményei csak a kontrollcsoport tagjainak voltak.

Tehát valamennyi érdemjegynél kisebb-nagyobb különbséggel jobb a kísérleti csoport vizsgaeredménye.

Az értékeléseket rangsorolva megállapíthatjuk, hogy legnagyobb az eltérés a jó érdemjegynek a kísérleti csoport javára (14,3), az második legnagyobb eltérés van az elégséges érdemjegynél a kontrollcsoport javára (10,9), harmadik az eltérés nagysága az elégtelen érdemjegynél a kontrollcsoport javára (4,4) negyedik ranghelyen van az eltérést vizsgálva a közepes érdemjegy a kísérleti csoport javára (0,9), legkisebb az eltérés a jeles érdemjegy eredményei között a kísérleti csoport javára (0,1).

Megállapítható: a multimédiás oktatóprogram emeli a tantárgyi eredményességet. Az eredmények megbízhatóságának vizsgálata tesztel történt, melyek megbízhatósága 88%.

4.2 A multimédiás oktatóprogramot kipróbáló hallgatók tanulási stílusának és a tantárgyi eredményességnek az összefüggései

Megállapítható, hogy a multimédiás oktatóprogramot felkészülésükben felhasználó hallgatók közül:

- Legjobb tantárgyi eredményességet (3,74) a mozgásos tanulási stílusban tanulók érték el.
- Ezt követi a vizuális tanulási stílusban tanuló hallgatók eredményei (3,68).
- Harmadik a mechanikus tanulási stílusban tanuló hallgatók érdemjegye (3,67),
- Az auditív stílusban tanulók csak a negyedik ranghelyet érték el a tanulmányi eredményességben (3,64).
- Ötödik ranghelyen a tanulmányi átlag (3,58), a csend tanulási stílusnál.
- A társas tanulási stílusban tanuló hallgatók csak a hatodik ranghelyet érték el a tanulmányi átlagban (3,5).
- Legrosszabb tantárgyi eredményt (3,00) az impulzív tanulási stílus mellett kaptuk.
- Tehát megállapítható, hogy a multimédiás oktatóprogram használata legjobban a mozgásos tanulási stílus mellett a legeredményesebb.

4.3 A tanulási stílus és a multimédiás oktatóprogram minősítése közötti összefüggések feltárása

- A csend tanulási stílust alkalmazó hallgatók legpozitívabban a multimédiás oktatóprogram interaktivitását értékelték (4,63). Ezt követi az oktatóprogram motiváló hatása (4,42), majd a tartalmi jellemzők következik (4,26).

- Az auditív tanulási stílusú hallgatók első helyre az oktatóprogram interaktivitását minősítették (4,72), második helyre a tartalmi jellemzők (4,09), végül a motiváló hatás került (4,04).
- A vizuális tanulási stílus mellett az interaktivitás minősítése vezet (4,71), majd a motiváló hatás (4,56), végül a tartalmi jellemzők (4,24).
- A mozgásos tanulási stílusnál szintén az interaktivitás (4,76), a motiváló hatás (4,36), és a tartalmi jellemzők (4,19) a sorrend.
- A mechanikus tanulás mellett az interaktivitás (4,76) vezet, majd a motiváló hatás (4,66), és a tartalmi jellemzők (4,00).
- A társas tanulási stílus mellett az interaktivitás (4,76), a motiváló hatás (4,5), a tartalmi jellemzők (4,45) a sorrend.
- Az impulzív stílusnál első helyre az interaktivitás került (4,61), a második helyre a tartalmi jellemzők (4,00), és a motiváló hatás (4,00) azonos minősítéssel.

Összesítve megállapítható, hogy a hallgatók a multimédiás oktatóprogram minősítését nagyon pozitívan értékelték (4,42).

- Legjobbnek a multimédiás oktatóprogram interaktivitását tartják (4,71).
- Igen jó visszajelzést kapott a multimédiás oktatóprogram motiváló hatása (4,36).
- Jó eredményt kapott (4,19) a multimédiás oktatóprogram tartalmi érthetősége.

4.4 A multimédiás oktatóprogram minősítésével összefüggő korrelációs számítás eredményei

Mivel a korrelációs együtthatók között nincs nagy különbség (ez annak köszönhető, hogy a minősítés skálaértékei 3-5-ig található), ezért a kis eltéréseket kell felerősíteni az értelmezhetőség kedvéért.

A legnagyobb korrelációt, 85% biztonság mellett, a tartalmi jellemzők, motiváló hatás, valamint 99% biztonság mellett az interaktivitás–tantárgyi eredményesség mutatta ki. Mind a két esetben 0,58, azaz érzékelhető a korrelációs együttható, vagyis a multimédiás oktatóprogram motiváló hatása jól érzékelhető összefüggést mutat a tartalmi jellemzőkhöz, vagyis beváltotta a motiváló funkcióját.

Hasonló következtetésre juthatunk a tantárgyi eredményességet megfigyelve, a multimédiás oktatóprogram betöltötte az interaktivitásra irányuló célját.

A második legszorosabb korrelációt a tartalmi jellemzők interaktivitás adja (0,55), ami még jelen esetünkben szintén jól érzékelhetőnek nevezhető. Megbízhatóság: 99%.

A tartalmi jellemzők szintén hatással voltak a tantárgyi eredményességre, ezt a 0,41 korreláció támasztja alá 99%-os biztonsággal. Érdekes viszont,

hogy a motiváló hatás–interaktivitás közötti kapcsolat már csak 0,35, 99%-os biztonsággal. Ettől csak a motiváló hatás tantárgyi teljesítmény között van alacsonyabb korreláció (0,33) 99% biztonsággal.

Összesítve megállapítható, hogy: a tartalmi jellemzők ezek alapján lényegesen befolyásolják a minősítő skála eredményét. A multimédiás oktatóprogram jó minősítésében fontos szerepet játszik az interaktivitás, ami lehetőséget nyújt a hallgatóknak az önálló ismeretek elsajátítására a saját tempójukban. A multimédiás oktatóprogram motiváló hatása laza összefüggéseket mutat.

5. Az eredmények összevetése a hipotézisekkel

1. Az első hipotézisünk szerint a program hatással lesz a hallgatók személyiségjellemzőire és kommunikációs stílusára, de az intelligenciában nem történik változás. Részben beigazolódott. Változás nem mutatható ki a személyiség és az intelligenciavizsgálat során, változás mutatható ki a kommunikációs stílusban.

2: A második hipotézisünk, hogy a multimédiás oktatóprogram érthetően közvetíti a témával összefüggő ismereteket. beigazolódott. A hallgatói visszajelzés szerint 58,14%-nak tetszett, 30,49%-nak nagyon tetszett a tartalmi érthetőség, a minősítés átlaga: 4,19. Ez jó minősítést jelent.

3. A harmadik hipotézis szerint, úgy gondoljuk, hogy az oktatóprogram emelni fogja a tantárgyi eredményességet, jobb érdemjegyek születnek. Beigazolódott. A multimédiás oktatóprogramot használó hallgatók átlaga jobb (3,62) a kontrollcsoport átlagánál (3,30).

4. Véleményünk szerint az auditív és vizuális tanulási stílus mellett lesz a legeredményesebb a multimédiás oktatóprogram használata. Nem igazolódott be. A legjobb tanulmányi eredményt (3,74) a mozgásos tanulási stílusban tanuló hallgatók érték el a multimédiás oktatóprogramot felhasználva.

5. Valószínűsítjük, hogy az oktatóprogram biztosítani fogja az interaktivitást, lehetőséget ad saját tempóban haladva önálló ismeretszerzésre. Ez a hipotézis igazolódott. Az interaktivitás minősítése nagyon jó (71,76%), jó (28,24%), a minősítés átlaga: 4,71. Ez nagyon jó minősítést jelent.

6. A hatodik hipotézis szerint a multimédiás oktatóprogram erősen motiválja a hallgatókat tanulmányaik elvégzésére. Beigazolódott. A motiváló hatást 63,73%-ban jónak, 36,27%-ban nagyon jónak tartják a hallgatók. A minősítés átlaga: 4,36. Ez jó minősítést jelent.

Összegzés

Az emberi kommunikációs képességfejlesztés, illetve ennek mint módszernek a megtanítása jól összekapcsolható a modern technikával. Az inter-

perszonális kapcsolatok fejlesztő hatása és a technika által közvetített fejlesztő hatás között létezik egyensúly. Az interperszonális kapcsolatok fejlesztő hatása kiscsoportos, saját élményű csoportban szerencsés, személyiségfejlesztő céllal.

A technika által közvetített fejlesztő hatás a kognitív (értelmi) szféra területén szerencsés. Így az oktatástechnológia elméleti alapjait bővíteni lehet pedagógiai-pszichológiai integrált ismeretekkel, mint a kommunikációs képességfejlesztés, kiscsoport-vezetés, tanulási stílus.

Empirikus vizsgálatok során matematikai statisztikai eljárásokkal kimutatható összefüggéseket lehet feltárni. Leírható, hogy a) a mozgásos tanulási stílus mellett leghatékonyabb a multimédiás oktatóprogram; b) a multimédiás oktatóprogram jellemzői között összefüggések vannak, csakis magas színvonalú tartalmi jellemzők mellett lehet magas a motiváló hatás és az interaktivitás; c) magas színvonalú multimédiás oktatóprogram képes emelni a tantárgyi teljesítményt.

Ezért kívánatos hangsúlyozni a pedagógia, pszichológia és az oktatástechnológia tudományának komplex szemléletét és fontosságát.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Nevelési szinterek pedagógiai és pszichológiai alapjai, különös tekintettel a kommunikációs készségek fejlesztésére. *Szöveggyűjtemény a szociálpedagógia szakos hallgatók részére* I. kötet. Eger, 1993.

Tanári pályával kapcsolatos értékek vizsgálata. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Eger, 1994.

Pedagógusi kommunikáció módszertana. *Csengőszó* 1996/1.

Alternatív iskolák Magyarországon. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, 1996.

The moral development of elementary School children aged 10–14. Poster. XIXth. *International Scholl Psychology*. Eger, 1996.

Fejlesztési alternatívák bemutatása szociálisan hátrányos helyzetű, kommunikációs és beilleszkedési problémákkal rendelkező nem fogyatékos tanulóknál. *XIII. Országos Pszichológiai Tudományos Nagygyűlés*. Pécs. 1998. 90.

Képességstruktúrák általános fejlesztésének lehetőségei, különös tekintettel a kommunikációs készségekre. In: *50 éves a tanárképzés Egerben*. Jubileumi tudományos nagygyűlés, Eger, 1998. 66.

Kommunikációs ismeret és készségfejlesztés. Munkafüzet

Kommunikációs ismeretek és készségek I. Tanári segédkönyv. EKF Eger, 1999.

XIV. Országos Pszichológiai Nagygyűlés. Budapest. 2000. 301.

- Kommunikációs képességfejlesztő taneszköz-csomag összeállítása és értékelése. *Agria-Média konferenciakötet*. Eger, 2000. 157–177
- Kiscsoportos foglalkozások vezetéséhez szükséges alapismeretek. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. TK. 183–203. (2000)
- A társas készségek mérése magatartási problémákkal küzdő általános iskolásoknál. XII. Országos Pszichológiai Nagygyűlés. 1996. 140.

Hivatkozások

- Allen, G. J. – Chinsky, I. M. – Larcen, S. W. 1976. *Community Psychology and the Schools*. A Behaviorally Oriented Multilevel Preventive Approach. Hillsdale.
- Anderson, A. K. – Hummel, T. J. – Gibson, D. L. 1970. An Experimental Assessment of Video-Tape Feedback an Two Pregroup Orientation Procedures. In: *Humen Relations Training Laboratory Comparative Group Studies*.
- Andermann, D. – Berkovits, L. 1970. Observational Set. Empathyand Helping. *Journal of Personality and Social Psychology* 14: 141–148.
- Anger, H. 1970. Kleingruppenforbehung heute. In: Meyer, E. (Hrsg.): *Die Gruppe im lehr und Lernprozess*. Frankfurt am Main. 99.
- Bagdy E.–Telkes J. 1988. *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balogh L. 1999. *Tehetségfejlesztő programok*. KLTE. Debrecen. 1999.
- Báthory, Z. 1997. *Tanulók – iskolák – különbségek*. OKKER. Budapest.
- Cartledge, G.–Milburn, J. 1978. A társas készségek tanítása az iskolában. *Rewien of E. Research*. Winter. 1: 133-156.
- Forgó S. 1996. Médiainformatika kommunikációs alapjai. In: *Oktatástechnológia*. EKTf. Eger.
- Frohlich, W. D. 1996. *Pszichológiai szótár*. Springer–Verlag. Budapest.
- Habermas, J. 1973. *Kultur und kritik*. Frankfurt am Main. 195. o.
- Kopriva, J. 1987. *Videodidaktika*. Brno.
- Nádasi, A. 1999. *Vycovacie prostriedky a technológia vzdelávania*. Dizertacná práca. UKF. Nitra.
- Nisbett, R. E. 1973. Behavior as seen by the actor and as seen by the obserrer. *Journal of personality and social psychology*. 14: 141–148.
- Magadas, N. 1978. The Use of Videotape in Group Therapy. In: Berger, M. M. (ed): *Videotape Techniques in Psychiatric Training and Treatment*. New York.
- Riihelo, M 1988. A video lehetőségei. *Psy-Kologian Forum*. 1: 15-30.
- Schaller, K. 1978. *Einführung in die Kommunikative*. Padagogik. Freinburg Basel – Wien.
- Tausch, R. 1968. *Gesprachpsychotherapie*. Göttingen.
- Vigotszkij, L. Sz. 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest.
- Zrinszky L. 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Szilvási László

Multimédiás oktatóprogram a szociológia oktatásának segítéséhez

Doktori (PhD) értekezés

Univerzita Konštantína Filozofa Pedagogická Fakulta

Nitra, 2000.

1. Az értekezés kutatási feladatai és tudományos előzményei

Pedagógiai, technikai értelemben adott a lehetőség, hogy kihasználjuk a számítógép magas szintű integráló-, szervező- és vezérlőképességét. Ez pedig új oktatási, pedagógiai kihívást jelent. Meg kell tanulnunk értelmesen adaptálni és jól felhasználni a kifejlesztett médiumokat és technológiai rendszereket. Információs társadalommá válás folyamata előrevetíti olyan globális képességeknek a szükségességét, mint az eligazodás (navigáció), az értékelés és a hatékony kommunikáció. A diák számára lehetőség nyílik saját tempója, elképzelései és elvárásai szerint tanulni. A pedagógus közvetett résztvevőjévé válik a kommunikációnak. A tartalmi megújulás további lényegi eleme a szakmacsoportos képzés, ezért a taneszközfejlesztés során elsősorban a nagyobb szakmai blokkok számára felhasználható taneszközrendszerek fejlesztése, honosítása, adaptációja a cél.

Magyarországon nagy intenzitással jelent meg a tanárképzésben a taneszköz-alkalmazás és az ehhez kapcsolódó informatikai megközelítésű oktatástechnológia. Szakmai érdeklődésem területe a szociológia, ezen belül kutatásommal kapcsolódtam az országos elitkutatáshoz. Az egyházi elit kutatásának területén járultam hozzá eredményeimmel a két világháború közötti elit társadalmi, gazdasági, kulturális szerepének megismeréséhez az ország életében.

Kutatómunkám eredményét szükségesnek tartom beépíteni az Eszterházy Károly Főiskola szociálpedagógia szakos hallgatóinak társadalomtudományi tantervébe.

Hallgatóink közel húsz éve tanulják a szociológia diszciplínáját. A képzésben az első félévben kerül sor a Magyar társadalom szerkezete c. tárgy

oktatására. A tárgy keretén belül áttekintjük a nemzetközi struktúra- és rétegződéskutatás eredményeit. Ismertetjük az egymásnak feszülő elméleteket.

A rétegződés fogalma viszonylag jól tanítható, mert az egyes szerzők közötti árnyalati különbségek viszonylag jól kitapinthatók.

A megértés és tárgy iránti motiváció további fokozása keltette fel a figyelmemet a multimédiás programok iránt. A technikai eszközök által biztosított új perspektívák segíthetik a tananyagban való tájékozódást hallgatóink részére.

A fejlődés-lélektani kutatások azt bizonyítják, hogy a fiatal korosztály vonzódik a számítógépekhez, szívesen szerez ismereteket, információkat ezeken a rendszereken keresztül.

A számítógéppel segített multimédiás programok lehetőséget biztosítanak arra, hogy a felhasználó többirányú információt kapjon, s ez érzékleti apparátusán keresztül komplex ismeretek kialakulásához vezet.

A program, a dolgozat célja az ismeretek interaktív feldolgozása, a saját tudati szférának legjobban megfelelő struktúra kialakítása, a közvetített tudásanyagának, a már korábban kialakított struktúrákba történő beillesztése.

A multimédia alkalmazásának didaktikai, nevelési, pszichológiai és oktatástechnológiai konzekvenciáit figyelembe kell venni a tananyag feldolgozásánál.

A disszertáció első részében az elektronikus tanulás forradalmát mutatom be, amely véleményem szerint kényszerítő erővel hat az oktatás minden szereplőjére. A témát illetően a sokszereplős környezetből elsősorban a diákok és a tanárok szerepváltozása érdekel. Igyekszem interpretálni a multimédiás oktatóprogramok didaktikáját, pszichológiáját, pedagógiáját. Feladatnak tekintettünk egy olyan célstruktúra kialakítását, amely a felhasznált, felhasználandó médian keresztül biztosítja a tantárgyspecifikus célokat is.

A dolgozat második részében közlöm az egri egyházmegyei elit 1919–45-ig a kutatás teljes anyagát az ehhez kapcsolódó mellékletekkel.

A dolgozat célja, egy olyan komplex oktatóprogram kidolgozása, amelynek médiuma a multimédiás CD-ROM. A kutatás anyagához CD-ROM-on nyert feldolgozást Eger város korszakbeli történetéhez kapcsolódó kép-, foto-, film-, hanganyag.

1.1 A multimédiás módszerválasztás indoklása

A tanulás tárgyaként a deklaratív tudás mellett a procedurális tudás és a kontextuális tudás lép az érdeklődés előterébe. A hangsúly eltolódik a tárgyi tudástól a kognitív képességek és stratégiák megszerzésére. (Csoma 1985).

Az oktatáspszichológia bebizonyította, hogy a képi információk lényegesen jobban feldolgozhatók, mint a szövegesek, és hogy az együttes, egymást kiegészítő szöveges és képi megjelenítés jobb emlékező-teljesítményhez vezet (Atkinson 1994).

A korszerű képzés szempontjából alapvető feladat a tanulási környezet biztosítása. A jobb tanár-diák arány elérése és az oktatással töltött idő felszabadítása csak intenzív munkabefektetés árán, többéves periódus után érhető el. Az interaktív számítógépes tanítóprogram fejlesztése el kell jusson odáig, hogy anyagilag kompenzálható, jogi oltalomban részesülő termék jön létre. A hallgató az oktatóprogram segítségével lehetőséget kap arra is, hogy kísérletezzon: megtervezze, megszervezze saját tanulását. Ellenőrizheti saját tudásszintjét is.

A számítógép, a CD-ROM adatbankként is tud működni. A tananyag adatbankját hatékonyan lehet használni más, a témához kapcsolódó tárgyak tanítása esetén is. A tanulási folyamat zárt módszerrel kezdődik, és változatosabb módszerek irányába folytatódik. Ezt akkor érhetjük el, ha a tananyagot nem csupán a tudomány logikája szerint, hanem a hallgatók szempontjait is figyelembe véve dolgozzuk fel.

Az interaktív multimédiás eszközök az egységes kezelő és megjelenítő forma miatt egyszerűen kezelhetők. Az információk digitalizáltan állnak rendelkezésre ugyan, de ez nem jelenti azt, hogy a tankönyveket, szakkönyveket tudjuk nélkülözni az oktatásból. A könyvtár nem veszíti el központi szerepét, csak tartalmában módosult feladatokat kell megoldania, funkciókat kell ellátnia.

2. A multimédiás fejlesztés-kutatás tartalma

A számítógépekkel történő kommunikálás során egy új integráló elem, egy globális médium jelenik meg az eddig elkülönülten működő tömegkommunikációs rendszerek változatos világában.

A „hipertanulás” fogalmat Perelman 1992-ben megjelenő könyve tette ismertté. A tanulás új modellje összetett rendszerként jelenik meg:

- a) intelligens környezet,
- b) hálózati kommunikációs infrastruktúra,
- c) hipermédia eszközök,
- d) agyműködés kognitív megértése.

Ez a tanulás a lineáris szövegértelmezéssel szemben többirányú egyéni választások alapján történő, kevésbé determinált hálózati haladást tesz lehetővé.

2.1 Multimédiás oktatóanyag célja

A klasszikus oktatási módszerekkel szemben az utóbbi időkig a fejlett országokban az a felfogás uralkodott, mely szerint a technika adta támogatást az oktatás minőségi és mennyiségi fejlesztésére használják fel.

A korszerű oktatásban hangsúlyossá válik a hallgatók önálló ismeretszerzésének támogatása. Ehhez biztosítani kell az adekvát tanulási környezetet

is: oktatási médiumok, önálló tanulásra alkalmas hely, szupervízió biztosítása a tanár és diák számára.

Hipotézis: A magyar társadalom szerkezete c. tárgy oktatásához és megértéséhez jól felhasználhatók azok a kutatási eredmények, amelyek az országos elitkutatáshoz kapcsolódóan az Egri egyházmegyei elit szerepét tisztázta 1919–45 között Eger város társadalmi, kulturális, gazdasági életében.

H1: A multimédiás oktatóprogram kedvezőbb lehetőséget biztosít a tananyaghoz kapcsolódó tények, adatok elsajátításához.

H2: A multimédiás oktatóprogram jobb eredményeket biztosít a témához kapcsolódó folyamatok, tendenciák, elvek megértésében.

H3: Az oktatóprogram kedvező irányban változtatja meg a tanulók attitűdjeit a tárggyal kapcsolatban

A rétegződés sokdimenziós megközelítésére nyílik hallgatóinknak betekinteni oda, ahol a primer társadalmi különbségek dimenziókba rendeződnek. Érzékelhető módon bizonyítjuk Weber (1918) és Lenski (1966) által bizonyított tény, hogy az előnyök és hátrányok spontán módon vonzzák egymást.

Az EKF Pszichológia Tanszékének számítógépekkel való ellátottsága lehetőséget biztosít arra, hogy az oktatóprogram CD-ROM-ra feldolgozva a kutatás teljes anyagát, a hallgatóink többirányú információt kapjanak. A kutatási anyaghoz CD-ROM-on nyer feldolgozást a témához kapcsolódó korabeli képanyag, filmfelvétel és hanganyag.

2.2 Az oktatóprogram értékelése

Az elitkutatás anyagára épülő oktatóprogram hatékonyságát három ismérv változásával kívánjuk mérni:

tényanyagok a témakörből,
fogalmak, elvek, tendenciák ismeretét,
a tananyaggal kapcsolatos attitűdváltozást.
Tényanyagok a témakörből:

- lakosság vallás szerinti megoszlása,
- lakosság anyanyelv szerinti megoszlása,
- egyházi birtokok 1930-ban,
- ki irányítja az aktív politikai életet az egyház részéről 1920–30 között, stb.

Fogalmak, elvek, tendenciák ismerete:

- kit nevezünk klerikusnak
- elitképzés változói, karriertípusok
- a gazdasági életben szereplés tendenciái
- az alkotói tevékenység tendenciái stb.

A tananyaggal kapcsolatos attitűdváltozás

A mérés feladata, hogy információkat kapjunk a vizuális elemekről, szöveges részekről és a mozgókép formanyelvi sajátosságairól.

Adatfelvételünk teljes körű, mert kiterjed minden hallgatói csoportra, akinél a tantárgy oktatásra kerül.

A kikérdezés önkitöltős adatfelvételi lapok segítségével történik. Módszertanilag a TAR ciklus követelményinek akarunk megfelelni. Teach – tanítsd meg az anyagot, Asses – mérd fel, hogy jól tanítottad-e meg? Respond – a megtanulás fokának megfelelően irányítsd a tanulót.

Az ellenőrzés folyamatában figyelembe vesszük a következőket
Dialektikus logika módszerét illetően

- a szervezés kezdőpontjának a kijelölése,
- a többi konkrét módszer alkalmazásánál a valósághűség biztosítása,
- az elkészült új rendszer ellenőrzésére használjuk.

Az *analízis módszere* segítségével szétszedjük a rendszert részekre. A vizsgálatnál megkülönböztethető részeket, értelmes részeket, egységeket kell kapni.

Ezután a legkisebb összetevőket a *fekete doboz módszerével* vizsgáljuk. Ezen egységekre mint bemenetekre hatásokat adunk, és azt vizsgáljuk, hogy ezekre a hatásokra hogyan reagálnak, milyen kimeneteket bocsátanak ki.

Az *analógiák módszerének* használata abban áll, hogy az egyes konkrét vizsgálatoknál felhasználjuk múltbeli tapasztalatainkat.

2.3 A multimédiás program tervezésének folyamata

A tervezés szakasza az ötlettől a szinopszison át a forgatókönyvírásig terjed. Ebben a részben kerül eldöntésre, hogy a multimédia-e a legjobb, leghatékonyabb, leggazdaságosabb médium-e erre a célra.

Az információhordozók elkészítésének tervezési folyamata az alábbi folyamatábra szerint történt (Elekne és mtsai 1998).

Témaválasztás → Cél- és tananyagelemzés → Információhordozó (médium) kiválasztása → Információhordozó elkészítése (forgatókönyvek, gyártás) → Kipróbálás, értékelés → Végző formába öntés.

Forrásanyagként saját kutatásom anyagát: Az Egri egyházmegyei elit 1919–45-ig. Az egyházmegyei elit kulturális, társadalmi, gazdasági szerepe Eger város életében.

A cél- és tananyagelemzés fázisában meghatározásra kerültek a szakmai és didaktikai célok. Pedagógiai, pszichológiai, szociológiai célok egyeztetése szükséges ahhoz, hogy a tantervi követelményeket pedagógiai és pszichológiai feltételek figyelembevételével valósítsam meg

Az oktatóprogram hordozójaként a CD-ROM kiválasztása felelt meg legjobban az integrált célrendszernek. Ezt követően össze kellett gyűjteni

mindazokat a fotókat, képeket, filmeket, animációkat, amelyek Eger várost jellemezték 1919–45 között.

Figyelembe vettük az egyes médiumok kommunikatív hatékonyságát, műfaji sajátosságait. Digitalizálás után alkalmassá tettük az egyes médiumokat a számítógépes feldolgozásra.

Ezt a folyamatot követte a sokféle információs médium és a kutatás alapját képező szöveg, táblázatok integratív feldolgozása, strukturálása, az előrehaladási navigáció megtervezése.

Az utolsó szakaszban a kipróbálás során szembesültünk azzal, hogy a végtermék, az elkészített oktatóprogram mennyiben felel meg az elvárásainknak.

2.4. Multimédiás oktatóprogram hatásvizsgálatának összegző eredményei

Vizsgálatunkat az első évfolyamos levelező tagozatos hallgatók alapbázisán hajtottuk végre. Az évfolyam magas létszáma miatt jelenleg is két csoportra bontva folyik az oktatás. A hallgatók szétválasztását a csoport magas létszáma indokolta. A szétválasztást véletlenszerűen hajtottuk végre az első félév után. A véletlenszerű szétválasztás eredménye megmutatkozott a tanulmányi eredményekben, a csoportok tanulmányi átlaga közel azonos. A két csoport létszáma is közel azonos 57, illetve 52 fő.

Az 57-es létszámú csoportban a hagyományos módon oktattam A magyar társadalom szerkezete c. tárgyat (kontrollcsoport), a kisebb létszámú 52 fős csoportnál használtam a multimédiás oktatóprogramot (kísérleti csoport).

Abból a feltételezésből indultam ki, hogy a tananyag elsajátítása, a fogalmak, folyamatok megértése az oktatóprogram alkalmazása esetén könnyebb, eredményesebb. Feltételezésem vizsgálatához a tananyagban szereplő fogalmakat empirikusan mérhető fogalommal alakítottam (operacionalizálás). Kerestem ezután olyan matematikai statisztikai módszert, amelynek segítségével hipotézisemet bizonyítani tudtam (modellválasztás).

Hipotézisvizsgálat során a szórásokra vonatkozó Fischer-próbát alkalmaztam 99,8%-os becslési jósággal. Az átlagok jellemzésére a variációs koefficiens nagyságát vettem figyelembe. Hipotézisvizsgálatot végeztem az átlagokra vonatkoztatva is. Tekintve, hogy nem volt ismert az alapsokaság egészének szórása ezért a Student „t” próbát alkalmaztam.

A kérdőívek kitöltése után az alábbi eredményekre jutottam.

Kérdőív a tényyszerű ismeretek felmérésére

	Kontrollcsoport	Kísérleti csoport
elemszám	57	52
átlag	14,93	17,69
minimum	3	9
maximum	24	24
szórás	4,57	3,6
≤ 12	18	4
≤ 12 (%)	31%	8%
≥ 20	9	11
≥ 20 (%)	16%	31%

A kontrollcsoport esetében kapott átlagpontszám rosszul jellemzi a sokaságot, mert a V (variációs koefficiens) nagyobb, mint 20%, $V_{kont}=30,61\%$.

A kontrollcsoport eredményei szélsőségesek, ezt jellemzi egyértelműen a nagyobb szórás is.

A kísérleti csoport tudása harmonikusabb – kisebb a szórás –, a maximum és a minimum között kisebb az eltérés, mint a kontrollcsoport esetében. Hipotézisünket a szórásokra elvégzett Fischer-próba alapján, 99,8%-os kétoldali jóssággal fenntarthatjuk.

Tényszerű ismeretek vonatkozásában a multimédiás oktatóprogramot használók nagyobb tárgyi tudásra tettek szert a kontroll csoporthoz viszonyítva, akik a hagyományos előadás és önálló tanulás útján sajátították el a tananyagot. Ezt az átlagokra elvégzett „t” próba is igazolja.

Kérdőív a fogalmak, elvek, tendenciák ismeretének felméréséhez

	Kontrollcsoport	Kísérleti csoport
elemszám	57	52
átlag	14,61	18,55
minimum	1	12
maximum	23	23
szórás	4,67	2,82
≤ 10	11	0
≤ 10 (%)	19%	0%
≥ 20	6	23
≥ 20 (%)	15%	45%

Lényegesen szélsőségesebb eredményeket kaptunk az első kérdőívhez viszonyítva. A kontrollcsoportnál számított átlag segítségével számított variációs koefficiens 31,96%-ot eredményezett. Az átlag rendkívül rosszul jellemzi a sokaságot.

A kísérleti és kontrollcsoport átlagértéke és szórása közötti jelentős különbség miatt a két csoport a Fischer-próba alapján már nem ugyanolyan szórású alapsokaságból származik. Az oktatóprogramot használók olyan minőségi változáson mentek keresztül, hogy összehasonlíthatatlanná váltak a kontroll csoport tagjaival.

Szociológiai értelemben ezek az összefüggések globálisan magyarázhatók. Pszichológiai értelemben számos finomabb összefüggés nehezen válaszolható meg. Lineáris regresszió segítségével lehetne arra következtetni, hogy milyen személyiségjegyek magyarázzák a tanulás hatékonyságának ilyen mértékű alakulását. Ez a felmérés talán egy pszichológiai témájú dolgozatnak lehetne a célkitűzése.

3 Az egyházi elitre vonatkozó kutatások eredményei, az oktatóprogram tartalma

3.1 A kutatás ismertetése

Hipotézis: Az elitkutatásnak és vizsgálatnak csak úgy van értelme, ha ennek függvényében egy adott korszakon belül uralmi, hatalmi viszonyokat vizsgál. Az elit részvételi fokát, hatékonyságát, minőségét vizsgáljuk az adott korszakban.

Az elit hatalmával és természetével kapcsolatos igazság nem valamiféle titok, amelyet csak a beavatottak ismernek fel, de akik nem beszélnek róla. Ezek az emberek a legkülönbébb módon gondolkoznak afelől, hogy milyen szerepet töltenek be ők az események és döntések rendjében. Sokszor nincsenek tisztában szerepükkel, és még gyakrabban hagyják, hogy félelmeik és várakozásaik befolyásolják tulajdon hatalmuk helyes értékelését. Az emberek hajlamosak arra, hogy bármilyen nagy tényleges hatalommal rendelkeznek is, annak megfelelő tudatosítása helyett nagyobb fontosságot tulajdonítsanak az ellenkezésnek, amelyet hatalmuk gyakorlása másokban kivált.

A szereplők öntudata csak egyike azon forrásoknak, amelyeket a magasabb körök megértéséhez vizsgálni kell. Az elit és történelmi események között, ezeket összekapcsolva, ott állnak a modern társadalom alapvető fontosságú szervezetei.

A hatalom eszközeit a gazdaság, az állam, a hadsereg hierarchiái alkotják, és ezek ma az emberi történelemben sohasem tapasztalt jelentőséggel bírnak. Az egyházi elit kapcsolódik nem egy vonatkozásban konkrét személyi vonatkozásban is, és funkcionális átfedésben is a politikai, gazdasági, kulturális, katonai elithez.

A *politikai elit*hez való kapcsolódás fontos terepuma a végrehajtó hatalom, a kormányzati pozíciókban való részesülés. Ennek területe a kutatásom vonatkozásában a vármegyei-városi testületek munkájában való részvétel.

A hatalomgyakorlás szférájánál maradva a korszak *katonai elitje* a többiekhez képest leginkább hasonlítható az egyházi elithez, akár státus, akár cím és rang, akár vagyoni állapot és iskolai végzettség tekintetében. E két öntörvényű és zárt elit között összefonódás lényegileg nincs. Elit szinten összefonódás vagy kapcsolat csak a tábori püspök esetében tételezhető fel, aki egyben tábornoki fizetést húz.

További kérdés az egyházi elit és a *gazdasági elit* kapcsolódása. A katolikus egyházban az egyházi személyek kettős tulajdonbírású és jövedelmű emberek: lehetett magánvagyonuk és jövedelmük is. Ennek feltárása, felmérése szinte lehetetlen. Sokkal jellemzőbb a javadalommal és stallummal való rendelkezés, ami nem birtoklást, hanem közcélú kötött birtok javadalmának és jövedelmével való korlátozott rendelkezés. Ezért az egyházi nagyjavadalmasok nem személyükben, hanem stallumuknál fogva képezhetik a gazdasági elit részét.

Ennél is bonyolultabb kérdést jelent az egyháziak részvétele az ún. *kulturális vagy tudományos elitben*. A kulturális és tudományos teljesítmény nem feltétlenül esik egybe a pozícióval.

Az egyházi elit tagjai ab ovo egyetemi, főiskolai végzettségűek, mert nemcsak az egyházi elit, hanem a klerikus lét előfeltételei ez egyben. Szintén természetes a doktori fokozat és egy vagy két idegen nyelv – a latin eleve – ismerete. Szinte mindegyik klerikus folytatott valamilyen irodalmi működést is.

Összefoglalva tehát megállapítható, hogy az egyházi elit szinte valamennyi tagja, valamilyen más kritérium alapján tagja lehet a politikai, gazdasági, katonai vagy kulturális-tudományos elitnek is.

Vizsgálati minta 29 főpap, 7 fő az aulikus karriertípusból, 15 fő a lelkipásztori karrierformából és 7 fő a tudományos-közéleti karriert befutottak közül.

Vizsgálati módszerek: levéltári kutatások

Városi képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1919–45-ig. Egri Levéltár

Egri Főegyházmegyei Levéltár személyi adattára, anyakönyvi adatok

Egri Papnevelde Levéltára

Egyházmegyei sematizmusok

Egyéb szakirodalom

Elemzési szempontok

A kutatási adatok statisztikai-szociológiai feldolgozása az országos elit-kutatás kategóriái alapján, amelyek lehetővé tették a megyei elitnek az országos elithez való hasonlítását.

- karriertípusok
- születési hely
- születési idő
- nemzetiségek
- iskolai végzettség, doktorátus
- közhivatali tisztség
- katonai szolgálat stb. szerint.

Tudományos eredmények

Funkcionális alrendszerek működésén keresztül mutatható be a kölcsönhatás a város és az érsekség, székesfőként a között.

A hatalom működése négytípusú intervención keresztül valósul meg:

1. Bürokratikus intervenciók: az egyén és a szervezet között létező alá- és fölérendeltségi viszonyok, a kapcsolat „lent” és „fent” kölcsönösen elismert.
2. Piaci intervenciók: egyedüli motiváció a kapcsolatokban a nyereségszerzés
3. Morális intervenciók: mellérendeltségi viszonyok az egyén és a szervezetek között
4. Vezetési intervenciók: a szervezeti struktúra működtetésére, kiterjesztésére, átalakítására

Az egyházi szervezetek viszonzyszerkezetének jellemző vonása, hogy követőik mindig az egyes emberig érő kapcsolatot hoznak létre. Magas fokon művelik emellett a közösségekre gyakorolt hatás módszereit is.

Vallási kultusz legitimációs lehetőségei

Eger város lakosságának szegregálódása az egyházi elit számára az egyes templomokhoz való tartozás formájában jelentkezett. Ez a hívők minőségéhez való alkalmazkodást generált.

A város jelentős számú – kevésbé művelt – csoportjai számára a szertartás marad a legfőbb szabályozó. A vallási és egyúttal közösségi identitást az áldozásokon, körmeneteken és búcsúkon való részvétel tanúsítja. A dogmatika, a teológia alárendelt szerepet játszik az emberekben a rítussal szemben.

Önmagát generáló legitimáció

Egyre tömegesebbé vált, különösen az alsóbb társadalmi csoportokban az elképzelt hatalomtól való függés tétele. Valóságos képzetek hiányában az „elképzelt hatalom” tudata rögzül az emberekben. Az így elképzelt hatalmat a létezőnél tökéletesebbnek, magasabb rendűnek is tekintik.

Ezzel együtt látni kell azt is, hogy az emberek a közvetlenség csak egy síkján teszik magukat függővé a hatalomtól. Ezen a síkon értelmezik az „uralom konkrét formáit”, majd újraképezve önmaguk számára igyekeznek ezt megfelelően befolyásolni, pl. az imában, az áldozatokban. Önmagát generálja az új legitimációs forma.

3.2. Az egyház és a város

A város lokális társadalmi integrációs igénye az adott időszak termelési, társadalmi, gazdasági keretében összekapcsolódott a vallási szabályzók, vallási színezetű tradíciók, szokások, rítusok és az ezeket hordozó intézményekkel.

A város gazdasági-társadalmi léte elképzelhetetlen az érsekség, a székesfőkáptalan nélkül. A hosszú történelmi együttlét, ez a kontinuitás, bizonyos fokig természet adta közvetlenségben jelenik meg, mert a vallási intézmények csírái azonosak a város gazdasági, társadalmi intézményeivel.

Szorosabbá teszi ezt a kapcsolatot a vallási eszme, mint egy grandiózus közvetítőrendszer. A hit ebben az időszakban nem fokozza le másodlagos tevékenységgé a lakosság világi tevékenységét, sőt a gazdasági tevékenységek becsületét emelte.

Az egyház támogatta Eger város polgárainak alapvető érdekeit olyan eszközökkel is, amelyek a már kialakult társadalmi egyenlőtlenségeket kezelték, enyhítették, illetve az önállók számára a fejlődés további feltételeit biztosították.

A város és az érsekség erőviszonyai, az érseki és főkáptalani birtokok túlsúlya miatt, sem nyílt, sem látens konfliktusok forrásává nem válhattak. A város hatalma nem vette rossz néven, ha az egyház aktívabbá vált, bár ez a vizsgált időszakra nem volt jellemző.

Az egyének gazdasági szempontból releváns magatartása Egerben elsősorban a munkára, a gyarapodásra, termelésre koncentrált, és nem a fogyasztásra.

Egert is érzékenyen érintik az időszakos válságok. Ennek nyomán a város bizonyos rétegeinek létbizonytalansága olyan helyzetet teremtett, amelyet a város világi hatalma nem is volt képes legitimálni.

A polgárok világlátása egyszerre volt racionális – áttekinthetetlen és nyomasztó a valóság – és olyan, amely a valóságot kiegészítő transzcendens hatalom szabályozó aktusa iránt áhítozik.

Ez újra meg újra lehetővé tette a vallási megoldásokat, mintegy magába foglalva az egyént a vallási közösségekbe, és számára egyre jobban megfelelő specifikusabb vallásosság irányába továbbfejlesztve.

4. A multimédiás oktatóprogram értékelése

A multimédiás oktatóprogram A magyar társadalom szerkezete c. stúdium oktatási programjához kapcsoltn kerül kipróbálásra az Eszterházy Károly Főiskola I. évfolyamos levelező tagozatos hallgatók körében. A programban az évfolyam teljes létszámával vett részt.

Az attitűdskála állításainak értékelése

A téma multimédiában való feldolgozását a hallgatók pozitívan értékelték. A millenniumi ünnepségek miatt az anyag aktualitását most fokozottan értékelték. A hallgatók 48%-ának tetszett, 58%-ának pedig nagyon tetszett a tananyag-feldolgozás ilyen formája.

Kiemelkedően jónak tartották az ily módon feldolgozott tananyagot az önálló tanulásra. Hallgatóink 13%-a volt bizonytalan a döntésében. Nem tudtak egyértelműen állást foglalni, hogy a hagyományos feldolgozás vagy az új, CD-ROM segítségével történő megjelenítés-e számukra a kedvezőbb.

A figyelem fenntartásában is jobbnak tartották a multimédiás megközelítést 54%-ban.

Ergonómiai szempontok

Hallgatóink szerint a program humanisztikus, 60%-ban jelezték tetszésüket. A tananyag szerkezetéről is helyes kép alakult ki hallgatóinkban. A szöveg struktúráját jól kiegészítik a multimédiás elemek. Az egyébként nehezen tanítható elméleti fogalmakat hallgatóink 52%-a biztosan értékelhetően kezeli.

Vizuális elemek

A képek, fotók, filmek eleve komponáltak. Ezek szerkesztése tetszett, illetve nagyon tetszett 40%, ill. 54%-ban hallgatóinknak.

Szöveges részek

Jól olvashatónak, kellően tagoltnak és nem túl bonyolultnak tartották. 46% megfelelőnek 55% jónak tartotta a lineáris szöveg ilyen formában történő megjelenítését.

Mozgóképek

A felvételek ritkasága, hozzáférhetetlenségük, eddigi „láthatatlanságuk” fokozta fel értéküket. Hallgatóink 65%-a rendkívül jónak tartja, a minőségileg sokszor kifogásolható filmeket, bejátszásokat. Élményt jelentett számukra az eddig csak fotókon látható személyek „megelevenedése”.

Összegezve

A hallgatói visszajelzések alapján az oktatóprogram alkalmazása elérte célját. A közvetített tananyag elsajátítása a hagyományos módszerrel oktatott hallgatói csoportokénál lényegesen jobb. A motiváltság szintje is emelkedett hallgatóinknak az adott témával kapcsolatban.

Összességében az oktatóprogram hozzájárult ahhoz, hogy hallgatóink alaposabb szociológiai ismeretekhez jutottak, ezzel jövődöbeli foglalkozásuk magas fokon történő műveléséhez elsajátították a szükséges társadalmi ismereteket.

A kutatási eredmények összefoglalása

Dolgozatomban, kutatómunkámban arra vállalkoztam, hogy az elitkutatás eredményeiről, ennek részeként az egyházi elit szerepéről multimédiás eszközök felhasználásával oktatóprogramot készítek az EKF szociálpedagógia szakos hallgatói számára. A programcsomag szociológiai és multimédiás újdonságai sikeres és az egyéni adottságokhoz jobban alkalmazkodó tananyag-elsajátítást tettek lehetővé a kísérletben részt vevő hallgatóink túlnyomó többségénél. Ez alapot biztosít további programok kidolgozásához, tananyag-korszerűsítéshez.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Adalékok a közérzet szociológiájához. EKTf Tudományos Közleményei. Eger. 1993.

Társadalmi elégedettség előrejelzése. EKTf Tudományos Közleményei. Eger. 1994.

Hivatkozások

Atkinson–Atkinson–Smith–Bem 1994. *Pszichológia.* Osiris–Századvég. Bp.

Elekné–Tóthné–Kis–Tóth–Forgó–Hauser 1998. *Oktatástechnológia.* EKTf. Eger.

Csoma Gy. 1985. *A közoktatás világproblémái.* Gondolat, Bp. 7–17.

Főegyházmegyei Levéltár. Személyi anyagok, anyakönyvi adatok.

Lenski, G. 1966. Status Crystallization: A non vertical Dimension of Social Status.

American Sociological Review XXXV. 19.

Weber, M. 1926. *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapjai.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1987.

Interaktív tanítási-tanulási stratégiák

Bevezetés

A hagyományos oktatási módszerek mellett egyre nagyobb szerepet kap a multimédiás számítógép mint „intelligens” taneszköz, mely megfelelő infrastrukturális háttér biztosításával az ismeretanyag hatékonyabb feldolgozását eredményezheti. A kommunikációs és információs technológiák alkalmazási lehetősége az oktatás hagyományos módszereit is újraértelmezi, mivel számtalan elektronikus prezentáció alkalmazását teszi lehetővé. A kép átveszi az írott szó helyét, a diagram lehetőséget ad arra, hogy élénk tárja mindazt, amit a szóbeli leírás csak állítások egész sorával tudna megadni.

Az elektronikus tanulási környezet megjelenésével számos megválaszolásra váró kérdés merül fel a multimédia mint taneszköz alkalmazásának pedagógiai, didaktikai és technikai kérdéseit illetően. Milyen esetekben, milyen módszerekkel ötvözve bizonyul valóban hatékony eszköznek a multimédia? Mitől hatékonyabb az egyik multimédiás taneszköz a másikinál? Egy idegen nyelvű multimédia – megfelelő szakszótár segítségével – hatékonyan bizonyul-e a tanulási folyamatban? Ha az önálló tanulásra, készségfejlesztésre helyeződik a hangsúly, akkor hogyan változik a tanár szerepe? Milyen interakciós kapcsolatrendszerek működnek a multimédiával való tanulásban? Szívesen tanulnak-e a főiskolai hallgatók ilyen médiumokkal?

Kutatómunkám célja: hogyan lehet egy adott tanterv követelményeinek megfeleltetni a piacon megjelenő, tudományos alapon, igényesen feldolgozott interaktív multimédiát (továbbiakban IMM). A tanár-tanuló szerepének, felkészültségének változása milyen kiegészítő segédanyagok kidolgozását teszi szükségessé a hatékony tananyag-elsajátításhoz? A feladat: a kor igényeinek megfelelő stratégiák alkalmazási lehetőségének, körülményeinek, a tanár, a tanuló megváltozott szerepének, a segédanyagok szerepének elemzése. A vizsgálat két feltevésből indul ki:

1. A tanulás hatékonysága növelhető a multimédia mint taneszköz alkalmazásával.
2. A tanulás hatékonysága függ az alkalmazott multimédia tanulásirányító funkciójától.

A tanulásirányító funkció megkövetelte a tanítási-tanulási folyamat interakciós szintjeinek elemzését és az alkalmazott interakció hatásvizsgálatát a képzés eredményessége szempontjából.

A továbbiakban az Eszterházy Károly Főiskolán 1998/99. tanévben végzett empirikus vizsgálat folyamatát és eredményeit elemzem, bízva abban, hogy az előbbieken felvázolt kérdésekre választ kapunk.

1. Tudományos előzmények, elméleti alapok

Helyszűke miatt a tudományos előzményekről itt most csak egy rövid vázlatot tudok adni

1. Hagyományos tanítási – tanulási modellek, stratégiák
 - 1.1. Az interakciós kapcsolatok
2. Interaktív tanítás-tanulás
 - 2.1. Az oktatási modell és a médium kapcsolata
 - 2.2. Az interakciók típusai, szerepe
 - 2.3. Tanulási környezet
 - 2.4. A tanulók szerepe az interaktív tanítási-tanulási folyamatban
 - 2.5. A motiváció
 - 2.6. A tanár szerepe

2. A kutatás folyamatának bemutatása

Vizsgálataim során a hagyományos és az interaktív tanítási-tanulási stratégiák hatékonyságát tanulmányoztam.

2.1. A vizsgálat folyamata

- A tanítási-tanulási folyamat tervezésének alapját a vizsgált médiumok, a követelményrendszer és a tanulási modellek összehasonlító elemzése képezi.
- A csoportok összetétele a fényképezési ismereteket tekintve heterogén, ezért az alkalmazott stratégia hatékonyságvizsgálatának objektivitása érdekében a vizsgálat megkezdése előtt és a végén a hallgatók ugyanazon tudásszintmérő feladatlapot oldották meg.
- A felmérés 5 kísérleti csoportban valósult meg. A kontrollcsoport hagyományos prezentációval (állóképek, demonstrációs eszközök), a magyar nyelvű IMM-t két csoportban, az angol nyelvű IMM-t megfelelő nyelvi ismerettel rendelkező hallgatók két csoportja sajátította el.
- A tanítási-tanulási folyamat eredményességét növelő tanári konzultáció szerepét két csoportban mértem.
- A felmérési eredmények a matematikai statisztikai módszerek értékelésével és pedagógiai elemzésével kerültek feldolgozásra.

2.2. A vizsgálat célkitűzései

- Összehasonlítom a hagyományos és az egyéni tanulási szituációkat biztosító multimédiás tananyag-feldolgozás hatékonysága között.
- Elemzem az egyéni tanulási szituációkat biztosító IMM tananyag-feldolgozás és a tanítási tanulási folyamat eredményes megtervezése szempontjából szükségszerű pedagógiai feladatokat.
- Vizsgálom a tanár megváltozott szerepét, helyét a tanítási-tanulási folyamatban.
- Az IMM oktatóanyagok alkalmazási lehetőségét vizsgálom az individuális tanítási-tanulási folyamatban, az oktatóanyag strukturáltságának függvényében.
- Elemzem az IMM hatékony alkalmazásának kritériumait a tantervi követelmény tartalmi kategóriái alapján.
- Elemzem a hallgatók megismerőképesség-fejlődését (a helyes fogalomalkotás, összefüggések és ellentétek keresése, felismerése, a tények összehasonlítása és problémamegoldás) az alkalmazott médiumok hatékonyságának függvényében, a matematikai statisztikai módszerek alkalmazásával.
- Feladatom az egyéni tanulási szituációkat biztosító IMM tananyag-feldolgozás és a tanítási-tanulási folyamat eredményes megtervezése szempontjából a szükségszerű stratégiák elemzése, javaslatok kidolgozása.
- Összefüggésében vizsgálom a szakmai elhivatottság és az adott kurzus jellemzőit.
- Vizsgálom a hallgatói fogadtatást az interaktív multimédiás tananyag-elsajátítás iránt.

2.3. A vizsgálat modelljei

Hagyományos

A hagyományos osztálymunkát az individuális gyakorlási lehetőséggel ötvözve alkalmaztam. A hallgatók a „Fototechnika az oktatásban” című tantárgy keretében a hagyományos elektronikus prezentációval és a demonstrációs célokat szolgáló fényképezőgépekkel a kezükben sajátították el a tantervi követelményeknek megfelelő tartalmi kategóriákat az adott értelmi szinten.

Interakciós modellek

Két interaktív multimédiás oktatóanyag („Fényképezés kisfilmes fényképezőgéppel” és a „Behind the Camera”) előnyeit és a benne rejlő lehetőségeket elemzem a képzési folyamatban. Az interaktív individuális tanítási-tanulási folyamat során a hallgatók a multimédiás számítógépes teremben dolgozták fel a tananyagot, tanári konzultációval, illetve a konzultáció lehetősége nélkül. Kiegészítésként megjegyzem, hogy az instruktor-tanuló és a tanár-tanuló funkciója nem azonos, mivel a tanár-tanuló kapcsolat a hagyományos

mányos stratégia elvei alapján a tananyag tartalmi elemeit tisztázza, rendszerezi, szükség esetén demonstrációs elemek alkalmazásával.

– A „Fényképezés kisfilmes fényképezőgéppel” Dékán István fotóművész elektronikus tankönyve, amely 1997-ben jelent meg. Magyarországon az első magyar nyelvű fototechnikai multimédia. Nem véletlen az elektronikus tankönyv kifejezés, mert az előzővel szemben inkább a tartalmi teljességre törekvés jellemzi. A magas szintű szakmai ismeretanyagot 420 képernyőoldallal tartalmazza. A CD hat fejezetből és egy 220 szócikket tartalmazó, hipertext formátumú lexikonból áll. Az alkotók a felhasználó számára folyamatos haladást javasolnak az első fejezettől kiindulva a program által felkínált útvonalon. Természetesen a program egyes fejezetei átjárhatóak.

– A „Behind the Camera”, a Kossuth Kiadó forgalmazásában 1996-ban megjelent angol nyelvű multimédia. A program alapozó és haladó szinten elemzi az egyaknás tükörreflexes fényképezőgépek főbb szerkezeti egységeit, a beállítás és a kezelés tudnivalóit. 17 leckéjében az írott szöveg mellett hangos videoklipek mutatják be az aktuális tartalmat. A szöveges dokumentumok hipertext formátumúak, így biztosítják a program lexikonjában lévő szakkifejezések leihívását. A videoklipek megjelenítésére csaknem az egész képernyő biztosított. A leckékhez kapcsolt szimulációs gyakorlatok azonnali lehetőséget adnak a szerzett ismeretek gyakorlati alkalmazására.

2.4. A vizsgált csoportok interakciói

A tanítási-tanulási folyamat eredményességét a tanulási szituációt biztosító interakciók elemeinek sokoldalúsága eredményezi. A vizsgált csoportok interakciói:

Kapcsolatok	Hagyományos	MM + útmutató funkciója	MM + útmutató + tanári konzultáció funk- ciója
1. Instruktor-követelményrendszer	A tanár érvényesíti a követelményrendszert	A tanítási-tanulási folyamat irányelveinek érvényesítése	A tanítási-tanulási folyamat irányelveinek érvényesítése
2. Instruktor-tananyag	A tananyag direkt közvetítője a tanár	A tanítási-tanulási folyamat előkészítése	A tanítási-tanulási folyamat előkészítése
3. Instruktor-útmutató	nincs	A tanuló tananyagban való haladásának kidolgozása	A tanuló tananyagban való haladásának kidolgozása
4. Instruktor-tanuló	Direkt tanulásirányító	Laza, tanulói igény szerinti kapcsolat	Laza, tanulói igény szerinti kapcsolat
5. Tanuló-tanuló	Laza kapcsolat	Laza kapcsolat	Laza kapcsolat
6. Tanuló-tartalom	4 szintű interakciós kapcsolat	6 szintű interakciós kapcsolat	6 szintű interakciós kapcsolat
7. Tanuló-útmutató	nincs	A tanuló irányítása, önellenőrzése	A tanuló irányítása, önellenőrzése
8. Tanár-tanuló	Direkt tanulásirányító funkció	nincs	A foglalkozást követő direkt tanulói konzultáció

A vizsgált csoportok interakciói

Az elsajátítandó tananyag jellemzője a **tanuló-tartalom** interakciói a prezentáció lehetőségétől az önellenőrzésen át az önálló produktumok elkészítését is biztosíthatja, mely kihat a tananyag-elsajátítás hatékonyságára. A vizsgált csoportok tanuló-tartalom interakciói:

Szint	Hagyományos	Fényképezés... IMM	Fényképezés... IMM + tanári konz.	Behind... IMM	Behind... IMM + tanári konz.
1	Passzív, egyirányú	A tanulók haladása korlátozott a MM-ba való haladás szempontjából			
2	Aktív, kétirányú	A tanulók hierarchikus választások alapján haladhatnak az IMM-be			
3	Szimulációs probléma-megoldó feladat	A komponensekkel megvalósítható konstrukció lehetősége egyszerű	A komponensekkel megvalósítható konstrukció lehetősége komplex feladatok megoldását biztosítja		
4	Nincs	Az IMM oktatóanyag tervezője hipermédiás linkekkel látta el az IMM-t, melynek elágazási lehetősége korlátozott	Az IMM oktatóanyag tervezője hipermédiás linkekkel látta el az IMM-t, mely a tanuló lexikális ismereteinek magas szintű, bővítését teszi lehetővé		
5	Nincs	Egyszerű műveletek elvégzése kínálja fel az IMM a tananyag mikrovilágába	Többparaméteres műveletek elvégzését kínálja fel az IMM a tananyag mikrovilágában		
6	Nincs	Önellenőrzés csak vizuálisan megtekinthető formában, a hallgatói önkontroll biztosításával lehetséges	Önellenőrzés kezdő és haladó szinten a gép által generált feladatsoron keresztül, melyet követően a tanuló a megoldott feladatról szöveges értékelést kap		

A vizsgált csoportok tanuló-tartalom interakciós szintjei

2.5. Problémafelvetések, hipotézisek

Vizsgálataim során a szakirodalomban felvetett multimédiás oktatóprogramok hatékonyságát megítélő módszerekhez kapcsolódó kérdéseket elemeztem. A „Fényképezés kisfilmes fényképezőgéppel” és a „Behind the Camera” interaktív taneszközök alkalmazásának pedagógiai szempontjait elemezve összehasonlítást végeztem a hagyományos oktatással. A szakirodalmi ismeretek alapján az IMM-rendszerekkel történő tanulás tényleges eredményességét az utóbbi időben sokan vizsgálják. Az a kijelentés, hogy a multimédia-programok általánosan és általában hatékonyabbak a tanulás eredményességét illetően, a gyakorlatban nem minden esetben állja meg a helyét.

1. Probléma. Eredményesen alkalmazhatóak-e az egyéni tanulási szituációkat biztosító IMM oktatóprogramok a „Fototechnika az oktatásban” című tanegység oktatásában?

Az újabb vizsgálatok szerint nem beszélhetünk a multimédiás tanulás fölényéről, legfeljebb egyenrangúságáról. Általánosan elterjedt az a feltételezés, amely szerint a médiumok, kódok és érzékszervre irányuló hatások sokfélesége a tanulást optimalizálni fogja, de veszélyt is rejt a figyelem irányítása szempontjából. A szakirodalomra alapozott szimulációs gyakorlatok pedagógiai hatását elemző elvárások szerint a következő a feltevés:

Hipotézis 1. Az IMM eszközökkel megvalósított tanítási-tanulási folyamat során feltételezem, hogy a hallgatók tudásában szignifikáns teljesítménynövekedés jelentkezik a kontrollcsoporthoz (hagyományos) viszonyítva.

2. Probléma. Igényel-e az IMM taneszköz („Fényképezés kisfilmes fényképezőgéppel” és a „Behind the Camera”) hatékony alkalmazása pedagógiai szempontokat elemző tervezést?

A szakirodalom már nem elfogult a IMM-mel szemben. A tanulási-tanítási folyamat eredményességére vonatkozó vizsgálatok világossá teszik, hogy elsődlegesen a tanulási programokban rejlő didaktikai stratégia befolyásolja a folyamatot. Mai tudásunk szerint a tanulás eredményességét illetően a közlendők szemléletes bemutatásának és az információk aktív, mélyreható elemzésének a kombinációja a legmegfelelőbb.

A szakirodalmi adatok alapján feltételezem:

Hipotézis 2.1. Az IMM oktatóanyaggal való tanulási folyamat során fennállhat annak a veszélye, hogy a hallgató nem az ismeretanyag lényegét emeli ki, hanem a számára legérdekesebb részleteket.

Hipotézis 2.2. Az IMM oktatóanyagok alkalmazása során feltételezem, hogy a „Fényképezés kisfilmes fényképezőgéppel” című taneszköznek lesz nagyobb hatékonysága, a „Behind the Camera” IMM taneszközzel szemben.

3. Probléma. Az alkalmazott tanítási-tanulási stratégiák és médiumok interakciós szintjei tervezhetőek-e az eredményesség szempontjából?

Az irodalmi kutatások alapján az interaktivitás elemei a tanulási szokásokhoz, a tananyag ismérveikhez, a követelményrendszer jellemzőihez alkalmazkodva a tanulás hatékonyságát növelik azáltal, hogy az ismeret többoldalú feldolgozását biztosítják. Az interakciók az eltérő szellemi műveletekkel való azonosulást segítik a tanulási folyamatban az eredményes feladatmegoldás érdekében.

Hipotézis 3. A vizsgált interaktív oktatási stratégiák interakciós szintjei a többszintű kapcsolat létrehozásával az elsajátítás hatékonyságát növelik.

4. Probléma. Mérhető-e fejlődés a hallgatók gondolkodásában és megismerőképességében (helyes fogalomalkotás, összefüggések és ellentétek ke-

resése, felismerése, a tények összehasonlítása és problémamegoldás készsége) az alkalmazott médiumok függvényében?

A szakirodalmi ismeretek alapján az IMM-mel eredményesebb problémamegoldó gondolkodás valószínűsíthető meg. A képzés tananyagtartalmának és a multimédiás oktatóprogramoknak tartalmi elemzése alapján feltételezem:

Hipotézis 4. Az IMM oktatóanyagok alkalmazása a megjelenítés szignifikáns hatékonyságnövekedését az alábbi értelmi szinteken eredményezik:

a) A ráismerés értelmi műveletek tanulási hatékonyságát az állókép és a szöveg együttes tanulmányozása;

b) A reprodukálás (asszociáció, ítélet) elsajátításában – képsorok, klipek tanulmányozása,

c) Az alkalmazásszintű ismeretek elsajátításában – a szimulációs gyakorlatok

5. Probléma. Az egyéni tanulási szituációkat biztosító IMM-tananyag feldolgozása igényli-e új pedagógiai szempontok (tanár, tanulók, segédanyagok) kidolgozását?

Kiterjedt szakirodalmi kutatás foglalkozik az IMM-képzés során a tanár és tanuló megváltozott szerepével. A személyes tanári konzultációk rendszerező, a segédanyagok szerepét elemző kutatások alapján elméleti feltevésem a következő:

Hipotézis 5.1 Az IMM-tananyag elsajátításának hatékonysága nő, ha a tanár az előkészítő és irányító funkció mellett biztosítja az új ismeretanyag összefoglaló konzultációját.

Hipotézis 5.2. Az IMM-oktatás során a tanulás eredményessége szempontjából szignifikáns hatékonyságnövekedést eredményez a tananyag feldolgozását irányító oktatási segédanyagok alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban.

6. Probléma. A fotográfiai ismeretek hallgatói választásában van-e szerepe a szakmai elhivatottságnak?

A hallgatók szakmai elkötelezettsége szempontjából az oktatás gyakorlati tapasztalata alapján elvárom a következő:

Hipotézis 6. A szakmai elkötelezettségük az adott kurzus választásában domináns.

7. Probléma. Az interaktív tanítási-tanulási folyamat az optimális szinten elsajátítandó tudáselemek szempontjából a tanulóknak milyen új kihívásoknak kell eleget tenniük?

Elemezni kívánom a hallgatók IMM oktatás iránt érzett elkötelezettségét és véleményét. A szakirodalmi elvárásokat alapul véve, felvételeim a következők:

Hipotézis 7. Az alkalmazott módszer és taneszköz hallgatói fogadtatása:

- a) A tananyag feldolgozása élményszerű.
- b) Igénylik a tanár megváltozott szerepét.
- c) Igénylik a tanuló megváltozott helyzetét.
- d) Igénylik az összefoglaló, nyomtatott segédanyag biztosítását.

2.6. A kutatás módszerei

A szakirodalmi elemzés a hagyományos és az interaktív képzésre vonatkozó ismeretek analízisével és szintézisével az alkalmazott stratégiák elméleti megalapozásával három, a hallgatók képzése során alkalmazott modell megalkotását eredményezte.

A különböző modellek összehasonlítását a tanítási-tanulási folyamat interakciós kapcsolatainak és a tananyag strukturális felépítésének összefüggésében elemeztem.

A kísérletek során a tanulói csoportok teljesítményének, motivációjának és tetszésnyilvánításának empirikus mérése a hallgatók által kitöltött tesztek alapján írásban valósult meg. A rétegzett mintavételi eljárást alkalmaztam.

A mérések során az adatok feltárása és feldolgozása induktív úton történt. A mérési eredmények alapján összegyűjtött adatokat kvantitatív feldolgozással értékeltem, és összehasonlításokat végeztem.

2.7. A vizsgálat körülményei

A hazai tanárképző főiskolák tantervi követelményrendszere egységes elveket képvisel. Méréseim az EKF III. évfolyamán, a tanár szakon kötelezően választható „Fototechnika az oktatásban” tanegységet felvett hallgatók eredményeinek elemzésén alapulnak.

A tapasztalatokat az egri hallgatói minta reprezentálja, mivel erre volt lehetőségem. A hallgatói minta reprezentativitása korlátozott volta, a kapott eredmények általánosíthatóságát korlátozza. Az EKF tantervi követelményrendszer elvei a hazai főiskolai tanárképzés szerves részét képezi. Elengedhetetlennek tartom az eredmények kvantitatív vizsgálatát és a matematikai statisztika feldolgozásának eredményeit, a különböző pedagógiai változók függvényében értékelni, elemezni. A számításba vehető kvantitatív eljárások és ezek kombinációi közül a következőkre esett a választásom:

A kvantitatív vizsgálat folyamata:

Kísérleti csoportok	Kontrollcsoport
A, B, D, E	C
Indulási szint mérése	Indulási szint mérése
Érkezési szint mérése	Érkezési szint mérése
Növekmény (érk.-ind.)	Növekmény (érk.-ind.)
statisztikai mutatói	statisztikai mutatói

A további adatfeldolgozási eljárás során a kiszámított növekmény mértékét hasonlítom össze, mellyel választ keresek arra, hogy melyik tanítási-tanulási stratégia milyen mértékű növekményt eredményez, a vizsgált csoport kiindulási szintjéhez viszonyítva. Ebből megítélhető a vizsgált tanítási-tanulási stratégiák hatékonysága.

A felmérésben 138 hallgató vett részt, 97 fő adata került feldolgozásra, mely összetételét, szakonkénti megoszlását az alábbi táblázat mutatja be:

A csoportok összetétele:

a hallgatók összlétszáma	97 fő	100 %
humán szakos	24 fő	24,7 %
nyelvszakos	39 fő	40,3 %
reálszakos	14 fő	14,4 %
biológiával párosított szakos	20 fő	20,6 %

Az **individuális interaktív** tanítási-tanulási folyamat a modell alapján, a tantervi követelményrendszer előírásainak megfelelően valósult meg a tervezés. A hallgatók multimédiás számítógépes teremben, a főiskola szerverén keresztül kapcsolódtak a tananyaghoz. Mivel az alkalmazott multimédiás oktatóanyagok szekvenciái a kiindulási ismeret szerint nem differenciáltak, a hallgatókat tanulási útmutató segítette a feldolgozás ajánlott sorrendjében.

A vizsgálat során a tradicionális oktatás mellett két IMM oktatóprogram hatékonyságvizsgálatát végeztem el. A csoportok szerveződését az alábbi táblázat szemlélteti:

A felmérés csoportjai:

Fényképezés CD útmutatóval		Kontroll csoport	Behind the Camera CD útmutatóval	
Tanári segítséggel A	Tanári segítség nélkül B	Fényképezőgépek, írásvetítő, videó C	Tanári segítséggel D	Tanári segítség nélkül E
Előfelmérés Utófelmérés	Előfelmérés Utófelmérés	Előfelmérés Utófelmérés	Előfelmérés Utófelmérés	Előfelmérés Utófelmérés
Motiváció Tetszés-nyilvánítás	Motiváció Tetszés-nyilvánítás	Motiváció	Motiváció Tetszés-nyilvánítás	Motiváció Tetszés-nyilvánítás

A felmérés során nyert adatokat matematikai-statisztikai módszerekkel a kontrollcsoport eredményeihez viszonyítva értékeltem.

3. Kutatási eredmények

3.1. Eredmények a hipotézisek tükrében

1. Vizsgálatom eredményei alátámasztják a multimédiás oktatóprogrammal szembeni elvárásokat, mivel a D csoport hatékonysága volt a legmagasabb. A statisztikai mutatók megerősítik, hogy a hatékonyság növekedése

nem kizárólagosan a multimédia pedagógiai alkalmazásának köszönhető, hanem a segédanyagoknak, tanulási útmutatóknak is.

2.1. A „Fényképezés kisfilmes fényképezőgéppel...” multimédiás CD több mint 400 állóképet tartalmaz. A tanulásirányító útmutató ellenére a hallgatók elkalandoztak. A multimédia lexikális jellegű ismeretanyaga ellenére az összefüggéseket nem ismerték fel biztonságosan, és az időkiesés pótlása miatt feltehetően felületesebbé vált az információ elsajátítása. A „Behind the Camera” tananyag strukturáltsága eredményeképpen (video-klipek) az összefüggésekre eredményesebben válaszoltak a hallgatók.

2.2. A vizsgálatom eredményei ellentmondanak a „Fényképezés kisfilmes fényképezőgéppel...” várható hatékonyságának. A mérési eredmények a „Behind the Camera” médiummal a hallgatók tananyag-elsajátítása lett eredményesebb. A várakozással ellentétben az angol nyelvű oktatóprogram strukturáltsága és tanulásirányító funkciója a hatékonyságot nagymértékben, pozitív irányba befolyásolta.

3. Az interakciós szintek

A tanuló-tartalom interakcióinak minél magasabb szintje (a vizsgált csoportokban maximum 6) döntő módon meghatározta a képzési anyag hatékony elsajátítását. Kiemelten jellemző a szimuláció által biztosított komplex gyakorlási, az önellenőrző feladatsorok lehetősége. A statisztikai eredmények a többparaméteres szimulációs gyakorlatokat és az önellenőrzést biztosító angol nyelvű IMM esetében mutattak nagyobb hatékonyságot.

4. A problémamegoldó gondolkodás eredménye

- A **ráismerés** értelmi műveletek hatékonyságát szignifikánsan növelik az oktatóprogram hatására, de a legmagasabb eredmény is igen közel áll a tradicionális oktatás eredményeihez.
- A **reprodukálás** értelmi művelet hatékonyságnövekedése a várakozással ellentétben csak a második leghatékonyabb a tradicionális oktatással szemben.

Az **alkalmazás** szintű ismeretek hatékony elsajátításában a „Behind the Camera” oktatóanyagba beillesztett színvonalas, önellenőrzést biztosító szimulációs gyakorlatok szignifikáns hatékonyságnövekedést eredményeztek.

5. A vizsgálati eredmények támogatják a megítélést. Az idegen nyelven történő tanulásból eredő nyelvi nehézségek következtében a hallgató a lexikon használatára szorul. A hallgatót az idegen nyelvű és magyar szöveg egyidejű használata a fogalmak folyamatos összevetésére, értelmezésére kényszeríthette.

6. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy az elvárással ellentétben – a tantárgy választásában nem dominál a szakmai elkötelezettség. A tanegység választásában a „hobbi” szerepelt az első helyen a hallgatói vélemények alapján.

7. A vizsgálati eredmények alátámasztották az elvárásomat, mivel a hallgatók többsége izgalmas kihívásnak tekintette a multimédiás oktatóprogrammal való tananyag-elsajátítást. A mérési eredmények igazolják, hogy nem a számítógép mint új eszköz használata eredményezte a teljesítménynövekedést, hanem a tananyag egyéni tanulói szituációkban megvalósuló strukturált feldolgozása.

A tanár megváltozott szerepével szembeni elvárások nem egyértelműek, a válaszok alapján megállapítható, hogy igénylik a tanár jelenlétét, de igénylik a hallgatók a tanulói szabadságot is.

A vizsgálati eredmények az elvárásoknak megfelelőek. A hallgatók pozitívan és örömmel fogadták a multimédiás oktatási formát.

A várakozásnak megfelelően a vizuális elemek az ismeretek elsajátításán túl a további ismeretszerzésre is pozitívan fejtik ki hatásukat. Ösztönzi a hallgatót, hogy ismereteit bővítse a szakirodalom felhasználásával.

3.2. Tudományos értékűnek tartott eredmények gyakorlati alkalmazhatósága

A kutatásom tapasztalati eredményei hozzájárulnak az interaktív multimédiás oktatóprogramok tantermi, az egyéni tanulást biztosító oktatás eredményes megvalósításához. A vizsgálat eredményei rámutatnak az interaktív oktatás azon kritériumaira, melyek az oktatóprogramok tervezési szempontjait is figyelembe véve értékes információt szolgáltatnak (érzékelési folyamat, a begyakorlás feltételei, a linkek tudatos alkalmazása, a figyelem fenntartása, önellenőrzés stb.).

A vizsgálat eredményei alapján nem jelenthető ki általánosan, hogy az interaktív tanítási-tanulási stratégiák az elsajátítás hatékonyságát szignifikánsan növelik, mivel az a tananyag követelményrendszerének és az alkalmazott IMM programozottságának függvénye.

Az IMM oktatási anyagokat csak gondos előkészítés mellett lehet hatékonyan alkalmazni. Abban az esetben, ha az IMM útvonala nem programozott, csak tanulási útmutatóval alkalmas a képzésre. A tanulási útmutató tartalmazzon a feldolgozás sorrendje mellett önellenőrzési kérdéssort, feladatsort megoldási eredménnyel és visszacsatolási útmutatóval. Az elsajátítás hatékonyságát növeli a kiemelt tények, fogalmak, összefüggések tanulási segédletként való mellékelése. További hatékonyságot növelő tényező lehet, ha olyan munkafüzetet mellékelünk a program feldolgozásához, amely irányítja a tanulót a lényeges elemek jegyzetelésében.

A tanár szerepe

A képzés célkitűzésének és tartalmi követelményrendszerének ismeretében tartalmi, értelmi kategóriák, médiumkiválasztás elemzésével a tanárnak döntenie kell abban, hogy melyik stratégiát alkalmazza. Az IMM oktatás

előkészítése a hallgatói oldalról részben látens. A tanár számára időigényes, gondos szakmai felkészülést igénylő feladat a megfelelő tanulási környezet biztosítása, a segédanyagok, útmutatók, segédanyagok elkészítése.

Az IMM oktatás során a tanár – mint tutor – azonnal reagál a felmerülő problémákra, melyek számára a további előkészítő munkában fejlesztő tapasztalatként felhasználhatók.

A tanári konzultáción a tananyag követelményrendszerének és az alkalmazott IMM oktatóanyag „gyenge” pontjainak ismeretében a tananyagot bővíti, rendszerezi. A tanár a személyes visszacsatolás szerepét tölti be a tanítási-tanulási folyamatban.

A tanuló szerepe

Az IMM tananyag-elsajátítás tervezésekor meg kell vizsgálni, hogy az adott tanulócsoporthoz alkalmas-e arra, hogy az interaktív képzési folyamatban eredményesen tanuljon. A tanuló önállóan végzi az IMM tananyag feldolgozását, amelyre előzetesen fel kell készíteni a tananyagismeret és a technikai bázis használatának szempontjából. A tanuló tanulási stílusának megfelelően (tanulási sebesség, sorrend, ismétlés, lexikonban való kalandozás lehetősége) dolgozhatja fel az ismeretanyagot.

Médium és tanulási környezet

Az egyéni munkahelyeket biztosító multimédiás, fülhallgatóval felszerelt gépekkel ellátott számítógépes szaktanterem, melyben a médiumok gazdaságos felhasználásának biztosítása érdekében a tananyagot helyi hálózaton lehet a hallgatókhoz eljuttatni.

Az útmutatóhoz mellékelt lexikon a hallgatókat az idegen nyelvű és magyar szöveg egyidejű használatakor a fogalmak folyamatos összevetésére, értelmezésére kényszerítette.

Teljesítményfokozó hatása van a tanári konzultációnak, hiszen „helyére tette” a félreértéseket.

A szövegbe szervesen beillesztett videoklipek, az elvi működéseket, hatásokat bemutató egyszerű grafikák, a számtalan szimulációs gyakorlat és az önellenőrző feladatsor együttesen eredményezte a magasabb teljesítményt. Részletes feladatelemzés mutatja meg, hogy a felsorolt médiaelemek közül melyek milyen mértékben befolyásolták a hatékonyságot, melynek ismertetése a tézisek terjedelmét meghaladja.

Külön elemzést igényel az elektronikus szakkönyvet feldolgozó csoportok teljesítményének elemzése, ugyanis a legmagasabb kiindulási szint ellenére az utolsó két helyen teljesítettek. Ennek okait több tényezőre vezethetjük vissza.

–Az útmutatóhoz a magyar nyelvű lexikont – tekintettel a CD-n lévő 220 szócikkre – nyomtatott formában nem kapták meg a hallgatók. Az idegen

nyelven történő tanulásból eredő nyelvi nehézségek hiányában a hallgató nem vagy ritkán kényszerült a lexikon közvetlen használatára.

–A tanári konzultáció teljesítményfokozó hatása százalékosan kimutatható, de nem szignifikáns.

–A CD-hez mellékelt útmutató kijelölte az optimális tanulási útvonalat, de az ettől való elkalandozás lehetőségével – kíváncsiságból is – éltek a hallgatók. A tartalmi teljességre törekvő multimédiában ez azzal a hatással járt, hogy olyan területekre is elkalandoztak, amelyek nem jelentek meg mérési paramétereink között.

–A multimédiás oktatóanyag fejezeteiben tárgyalt fogalmak, folyamatok bemutatásában nem mindig érvényesül a logikai egymásra épültség. A sokszor zsúfolt képernyőtartalom csökkenti a vizuális információk feldolgozásának hatékonyságát, a sok részletben elvész a lényeg.

–Abban az esetben, ha túl egyszerű, szimulációs feladatok kis felületen jelennek meg a képernyőn, a feladatok végrehajtásának eredménye nehezebben figyelhető meg. Az ember–gép közötti interaktív kapcsolat szabályozó funkciója csak korlátozottan érvényesül, hiszen nem ad kielégítő magyarázatot az „elkészült” képek minőségére. Az önellenőrző szimulációs feladatsor hiányát a tanári útmutató kérdései nem képesek kompenzálni.

5. Összegzés

A vizsgálat eredményei arra mutatnak, hogy az IMM oktatási anyagok alkalmazása automatikusan nem jár együtt az elsajátítás hatékonyságának szignifikáns növekedésével. Az oktatóanyag strukturális felépítése, programozottsága, a médiaelemek megjelenítése, a szimuláció, a teljesítmény ki-próbálásának és megerősítésének a lehetősége bonyolult kölcsönhatásban szabályozza a hatékony elsajátítást. E kölcsönhatások figyelembevételével tervezett útmutatók és a tanári konzultáció fokozza a hatékonyságot, de nem küszöbölheti ki az IMM anyagban eredendően meglévő hiányosságokat. Ez utóbbi gondolat rámutat az oktatási célú IMM anyagokat tervező és terjesztő fórumok felelősségére a médiaértékelési szempontok következetes érvényesítésében és a médiumok gyakorlati kipróbálásában. Az interaktív oktatás során szerzett tapasztalatok hasznos útmutatót adnak a távoktatási anyagok elkészítéséhez, mivel a hallgatók eredményes tananyag-elsajátítása csak a megfelelő interakciós szinteket biztosító, tervszerűen kidolgozott munkatankönyvek és a tananyag tartalmi kategóriájának megfelelő médiumok biztosításával valósítható meg.

Az eredmények általánosíthatóságát természetesen meghatározza az az empirikus bázis (hallgatói minta), amely rendelkezésre állt. A társfőiskolák azonos szakán tanuló hallgatóiról kapott többoldalú információ alapján

azonban nagy valószínűséggel általánosíthatók az eredmények az adott képzés teljes (országos) populációjára.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

- A fototechnika lehetőségei a Nemzeti Alaptanterv tükrében. *Médiakommunikáció* 4: 22–25. (1995)
- Fotóanyagok kidolgozása. A digitális fényképezőgépek.* Házi jegyzet. EKTf. 1995.
- Oktatástechnológia.* Főiskolai jegyzet. Társ szerző. 1996.
- Elek Elemérné: A képzés szerepe a vizuális nevelésben In: *Tanulmányok az oktatástechnológia köréből.* TK, Líceum Kiadó, Eger, 1997. 61–69.
- Elek Elemérné: Interaktív tanítási tanulási stratégiák vizsgálata a multimédiával való oktatásban. In: *Agria Media '98.* TK, 1999. 355–362.
- K niektorým problémom realizácie vyučovania podporovaného multimédiami. In: *MEDACTA '99.* Zborník 1, SLOVDIDAC, Nitra, 1999. 76–79. (Társ szerző)
- Priprava a skúsenosti z realizácie výučby predmetu Materialne didaktické prostriedky. In: *Schola '99.* KIPaP Mf STU, Bratislava, 1999. 33–36. (Társ szerző)
- Hagyományos és interaktív oktatási modellek. *Módszertani Lapok, Informatika + Technika.* 3: 34–44. (2000)

A pedagógiai értékek alakulása a rendszerváltás folyamatában a középiskolás fiatalok körében

Habilitációs disszertáció
Universita Mateja Bela, Pedagogická Fakulta
Banská Bystrica, 2000

1. Bevezetés

Néhány évtized, egy évszázad múlva mi lesz a szép, a csúnya, a jó, a rossz? Amit ma igaznak tartunk, az lehet, hogy tévesnek minősül. A most hasznosról is kiderülhet, hogy káros, ami napjainkban érték, az elképzelhető, hogy nem lesz érték ötven év múlva.

Az értékek és értékrendszerek változnak, átalakulnak. Mióta világ a világ, mindig, minden korban más-más volt az emberek számára a kellemes, jó, szép, igaz vagy hasznos. Ezeknek az alapértékeknek a tartalma, érvénye sokat változott az idők folyamán.

Az ember egyik leglényegesebb meghatározója az *értékrendszer*.

Ettől függ, hogy számára mit jelent a jó és a rossz, a helyes és a helytelen, mi az, ami számára fontos, és mi az, ami nem fontos.

A témaválasztást több tényező együttesen teszi indokolttá:

–A mai Magyarországon az elmúlt évtizedek társadalmi, politikai és ideológiai változásai miatt megkérdőjeleződött a hagyományos értékrend, zavarok jelentkeztek a társadalmi normaátadás folyamatában.

–A felnövekvő nemzedékek egyre bizonytalanabb értékrendet és norma-rendszert örökölnek, és nincsenek igazán felkészítve arra, hogy önállóan is el tudjanak igazodni az egyre bonyolultabbá váló társadalmi viszonyok között.

Napjaink nevelésében egyik kritikus kérdés az értékekre nevelés. E tekintetben nagyfokú bizonytalanság tapasztalható a pedagógusok körében. A rendszerváltás után több mint tíz évvel változatlanul kérdésként fogalmazódik meg:

- Milyen értékeket kell közvetíteni az iskolának?
- Régi értékek napjainkban is aktuálisak-e?
- A régi értékek közül melyek a kialakítandók?
- Milyen új értékek jelennek meg a mai társadalomban?

E kétségek, bizonytalanságok mellett felvetődik az a kérdés is, hogy az a pedagógus, aki a régi értékrendszeren nevelkedett, azt közvetítette, alkalmas-e új értékek átadására?

További kérdés, van-e kiút ebből a helyzetből, kijelölhetők-e olyan értékek, amelyek minden tanulónak közvetíthetők és megvalósíthatók.

A kérdésre a válaszunk, *igen*.

Kutatásainkat általános iskolás és középiskolás tanulók körében végeztük, a minta nagysága közel *kettőezer* fő. Arra kerestük a választ, hogy a vizsgálatba bevont tanulók mit tartanak legfőbb értéknek, milyen értékeket preferálnak, és melyek azok, amelyeket elutasítanak.

Jelen bemutatásunknál vizsgáltuk a 16 éves 10. osztályos tanulókat és a 19-20 éves kétéves intenzív képzésben résztvevőket.

A témafeldolgozás során komplex módszereket alkalmaztunk, igyekeztünk feltárni a kapcsolódó szakirodalmat, kérdőíves vizsgálatot végeztünk, és ezekhez az interjú módszerét kapcsoltuk.

A kapott adatok feldolgozását statisztikai és matematikai módszerekkel végeztük el, és minőségi clemzésre vállalkoztunk.

A felmérési eredmények hasznosítása: hosszabb és rövidebb távra készült nevelési célok és feladatok meghatározásánál nagy segítség lehet a vizsgált korosztály értékrendszerének ismerete.

2. Az érték fejlődése és fogalmának értelmezése

Az „érték” sokszínű, sokértelmű fogalom, szinte lehetetlen pontosan meghatározni. A mindennapi szóhasználat azt nevezi értéknek, aminek az ember számára haszna, jelentősége van. Értékes minden olyan tárgy, szolgáltatás, emberi tulajdonság, ami segít az életet jobbra, könnyebbé, szebbé, tartalmasabbá, érdekesebbé tenni.

Az érték pozitív minőség.

Az emberi életből kiindulva értéknek tekintünk minden olyan produktumot, amelynek a mindenkori emberi élet fenntartása, gazdagodása szempontjából fontossága, jelentősége van. Pl. munkaeszköz, technológia, tudományos vagy művészi alkotás, intézmény, valamilyen kifejlesztett emberi tulajdonság.

Az értékválasztás a nevelés kezdőpontja, tudatos végiggondolása annak, hogy az emberben milyen értékeket milyen fokon kívánnak fejleszteni.

Értékközvetítés: az értékekre vonatkozás összes filozófiai, értékelméleti és pedagógiai ismereteinket az értékteremtő tevékenység kategóriájába integráljuk. Egyszerre kell tanulni és gyakorolni az értékteremtést. Az értékteremtő tevékenység kétféle értéket produkálhat:

–tárgyi értéket: önálló kutatómunka eredményeit;

–alanyi értékeket: a tapasztalatot, élményt, tudást, kifejlesztett tulajdonságokat és képességeket.

Érdemes felidézni néhány nagy pedagógus értékproblematikával foglalkozó gondolataiból. W. Dilthey szerint a nevelés kiművelés, olyan alapvető tényező, amely a kultúrát létrehozza és továbbadja. Célja kettős: az értékek létrehozása és a személyiség kiformálása.

Kornis Gyula szerint a pedagógiának egyik fő feladata a művelődési anyag kiválasztása, hiszen a nevelés mint emberalakító tevékenység az értékek megvalósítására törekszik. A műveltség három jelentést takar:

- az értékek, eszmények rendszerét,
- az értékek megvalósítására irányuló tevékenységet,
- a tevékenység történeti eredményét (amely magában foglalja egy-egy kor tudományát, művészeti alkotásait, erkölcsét, jogát, technikáját).

Varga Béla szerint a nevelés értékfejlesztő tevékenység, eredménye mindig értékbeli többlet, amely kihat az ember egész lelkivilágára.

Finácz Ernő Elméleti pedagógia című könyvében írja a következőket: „A nevelés célja az egyént s általa társas közösséget (nemzetet és emberiséget) az erkölcsi tökéletesedésre képessé tenni ... s ezt a jónak, az igaznak és szépnek mint legfőbb abszolút értékeknek megismerésében és az értékek tudatos megvalósítására való törekvésben lehet elérni.” (Finácz 1937: 39.)

Weszely Ödön 1923-ban közzétett rendszerezése a következő értékeket állítja párhuzamba:

Reális értékek:	szükséges	hasznosélvezetes	
Ideális értékek	igaz	jó	szép

Weszely szerint ezekben a kategóriákban elhelyezhetők a világ összes értékei, amelyek természetesen csak értékhordozóikkal együtt válhatnak közvetítő és ható tényezőkké. Az értékek és az értékhordozók hierarchikusan rendeződnek el: az ideális értékek magasabb rendűek, mint a reális értékek. Pedagógiai érték az, ami elősegíti a nevelés céljait, tehát tökéletesíti az embert.

Mészáros István (1990) szerint három értéket kell kialakítani:

- polgári liberális eszmék/értékek
- a közös zsidó-keresztény értékek
- sajátos keresztény értékek

Polgári liberális hatások

Az emberben belső erő működik: az egyéni érdek. Ez az embert tevékenységre ösztönzi, ennek hatására alakul és formálódik személyisége, fejlődik embersége.

Az egyéni érdek „hatalmas emberi tevékenység-felhajtó erő, az emberi értékek felszínre hozatalának eszközlője” (i. m. 26).

Ez az elv fontos, előbbre vivő, ezért erkölcsi érték, az egyéni életberendezés egyedüli elvszerű etikai alapja és világnézeti meghatározója.

Zsidó-keresztény örökség értékei

A tízparancsolat az Isten és az ember közötti viszony szabályait, az emberre és az emberi társas élet rendjére vonatkozó szabályokat foglalja magában. Az emberi élet, az emberi test, a család, a szülők, az igaz emberi szó, az emberi tulajdon tiszteletéről és védelméről szól.

Az ember és családja, a társadalom számára érték az istenhit, humánus, az emberséget kibontakoztató egyetemes emberi érték.

Keresztény erkölcsi értékek

A keresztény szeretet-üzenet pedagógiai tartalma:

A *szeretet* arra készíti az embert, hogy *megértéssel, tisztelettel* forduljon minden ember felé, jóakarójához és ellenfeléhez egyaránt.

Bábosik István szerint a *nevelés lényege az értékközvetítés, értékteremtés*. A nevelés által létrehozott érték fogalma: „az érték általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Egyrészt hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt” (1994: 17). „... a tulajdonképpeni pedagógiai vagy *nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése*” (i. m. 18).

A konstruktív életvezetés olyan életvitel, amely szociálisan értékes, vagyis közösségfejlesztő jellegű és egyénileg eredményes, elősegíti az egyén fejlődését.

A konstruktív életvezetés gyakorlati nevelési teendők útján alapozható meg: a nevelés keretében törekedni kell a gyerekek szociálisan értékes, közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformáinak ösztönzésére, megerősítésére; a destruktív megnyilvánulásait leépíteni.

Az egyén életvezetése attól függően értékelhető destruktívnak vagy konstruktívnak, ahogyan cselekszik, amit tesz, alkot, vagy amit elkövet, tehát magatartása és tevékenysége alapján.

A konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítését a pedagógus úgy érheti el, ha a gyermekek konstruktív megnyilvánulásaira elismeréssel, jutalmazással, jóváhagyással reagál. A destruktív magatartásformákat pedig tiltja, szankcionálja, kritizálja, vagyis leépíti, kizorítja a gyerekek magatartásrepertoárjából.

A konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban a magatartás és tevékenységformák két rétege különböztethető meg:

Első rétegbe a szociálisan értékes *közösségfejlesztő*, morális magatartás- és tevékenységformák tartoznak. Fontosak, mivel nélkülük a társadalom, a nemzet, más emberi közösségek sem fejlődhetnek; hiányuk zavart okozhat a közösségek fejlődésében. Amennyiben az egyén nem hajtja végre a közös-

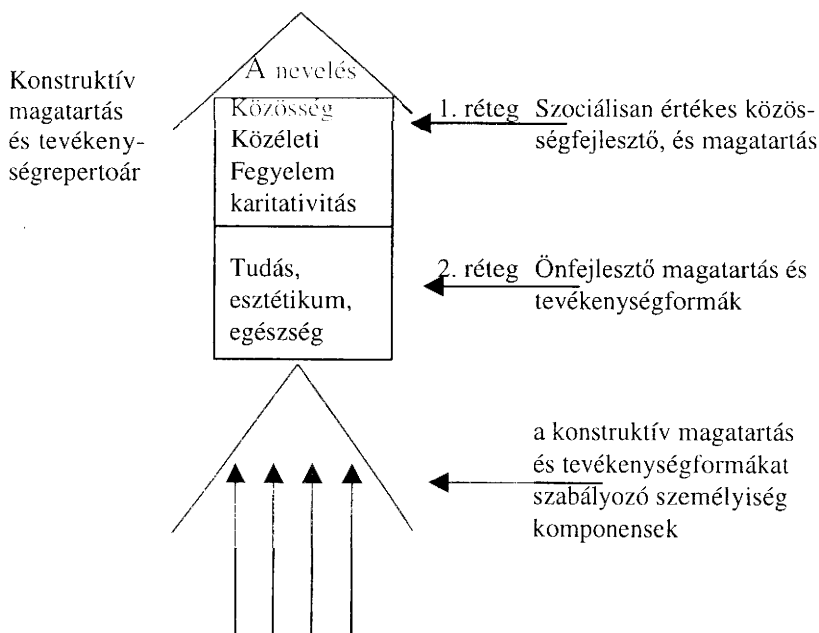
ségfejlesztő morális és tevékenységformákat, akkor azt az emberi közösségek büntetik.

Fontos feladat a nevelés keretében megerősíteni, a közösségfejlesztő morális magatartás- és tevékenységformákat, mert az emberi közösségek, az egyén érdeke ezt kívánja. Ennek alapján megállapítható, hogy „a nevelés közösségi értékeket közvetítő, közösségre orientált tevékenység” (Bábosik-Mezei 1994: 20).

Második rétegbe az *önfejlesztő* magatartás- és tevékenységformákat alakítjuk ki; ezek az egyén fejlődésének, eredményességének, sikereinek pedagógiai feltételei. Ezek megerősítése is a nevelés feladata.

A nevelési cél az, hogy a magatartás- és tevékenységformákat az egyén belső ösztönzéstől, autonóm módon, folyamatosan és természetes módon gyakorolja. Ezért kell a nevelés keretében kifejleszteni a személyiségben a konstruktív magatartás és tevékenységformákat ingerlő – ösztönző – motivációs képződményeket.

A konstruktív életvezetés mint nevelési érték:



(Bábosik-Mezei 1994: 20)

A neveléstudomány lényegében a konstruktív életvezetés megalapozásával, kialakításával foglalkozik, ezért a konstruktív életvezetés megalapozásának tudományaként értelmezhető.

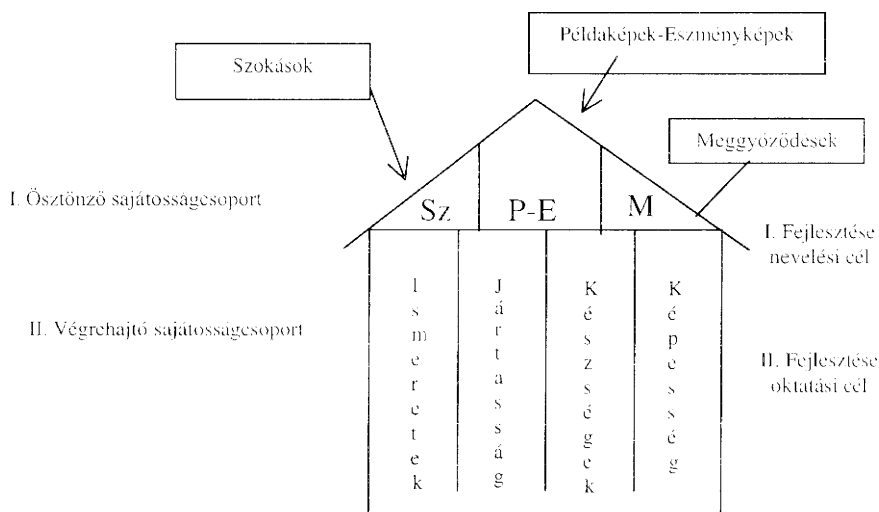
A pedagógia legáltalánosabb feladata az egyén felkészítése a társadalmi funkciók ellátására. Az ilyen funkciók ellátásában a magasabb rendű, társadalmiasult személyiségkomponenseknek van fontos szerepük, ezért kell ezek fejlesztését megfogalmazni a pedagógiai célrendszerben.

Pedagógiai értelemben az egyén társadalmi aktivitásának intenzitása, iránya, társadalmi tartalma, szociális értékessége fontos, hiszen a pedagógiai tevékenység az optimális határfokú közösségfejlesztő aktivitásra és önfejlesztő aktivitásra törekszik az egyént alkalmassá tenni, a konstruktív életvezetés megalapozása érdekében.

A pedagógiai célrendszerben ezért indokolt helyet adni a meghatározó, ösztönző-reguláló személyiségkomponensek formálásának, ami a nevelés alapvető céljának tekinthető.

Fejlesztendő személyiségkomponens a pedagógia számára: a jellem, a szokás, a meggyőződés, az ismeretrendszer, a jártasságok, készségek és képességek rendszere.

A pedagógiai célrendszer és a személyiségstruktúra összefüggései:



(Bábosik-Mezei 1994: 20).

Az ösztönző-reguláló személyiségkomponensek formálása a nevelés alapvető célja, a személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjának fejlesztése oktatási – képzési cél.

3. Értékválasztás alakulásának vizsgálata a középiskolás korú fiatalok körében

A felmérésben részt vevő fiatalok három csoportja - szakmunkástanulók, szakközépiskolások, intenzíves képzésben résztvevők - öt kérdőívet töltött ki, valamint mindhárom csoport képviselői részt vettek egy közös beszélgetésen.

Kutatásaim során szerzett tapasztalataimat a kérdőíves feltárás és az arra épülő feldolgozás alapján mutatom be.

Az 1. sz. kérdőív értékelése

A kérdőíven három kívánságot jelölhettek meg saját *maguknak*, a *családjuknak* (szüleik, testvérek, rokonok) és az *embereknek*, emberiségnek.

Cél: a vágyiak típusairól képet kapjunk és megismerjük, hogy milyen értékeket tartanak fontosnak önmaguknak, a családnak, az emberiségnek.

A kapott adatokat százalékos megoszlásban soroltuk be.

Kívánságok a szakmunkástanulóknál

Saját maguknak:

1. lottó találat (20%);
2. egészség (15%);
3. motor (12%)

Családnak:

1. egészség (52%);
2. pénz (40%);
3. boldogság (30%)

Embereknek, emberiségnek:

1. munkahely (40%);
2. szeretet (30%);
3. pénz (25%)

Szakközépiskolások kívánságai

Saját maguknak

1. sikeres vizsga (60%);
2. munkahely (30%);
3. boldogság (20%)

Családnak:

1. egészség (50%);
2. szeretet (30%);
3. anyagi biztonság (15%)

Embereknek, emberiségnek:

1. béke (45%);
2. Egészség (25%);
3. Pénz (20%)

Kétéves intenzív képzésben részt vevők kívánságai

Saját maguknak:

1. sikeres vizsga (30%);
2. sikeres vizsga (25%);
3. boldogság (22%)

Családnak:

1. boldogság (40%);
- szerelem (35%);
3. pénz (22%)

Embereknek, emberiségnek:

1. béke (50%);
2. boldogság (45%);
3. megértés (25%)

Mindhárom csoport reális, elérhető kívánságok teljesülését várja. Alapvető vágyuk a sikeres vizsga, amit mindhárom esetben az első helyen kívántak saját maguknak.

A leggyakoribb kívánság – 25%, 30%, 40% – az anyagi jólétre, a boldogságra, a boldog családi életre, a szeretetre, az egészségre vonatkozott.

Szaktanulóknak esetében megfigyelhető, hogy saját maguknak, a családnak, az embereknek, emberiségnek a többség pénzt kívánt. Törekvéseikben elsőbbséget élveznek az anyagiak. Kívánságaik között alig-alig jutott hely az örömeiknek, a társadalmi és közösségi értékeknek. Szakközépiskolások az embereknek, emberiségnek kívántak pénzt, míg az intenzívesek csoportjából pénzt konkrétan senki nem kívánt.

Az intenzíves képzésben résztvevő fiatalok az örömeiket – boldogság, szeretet, a jó élet –, a létbiztonsági értékeket – anyagi jólétet, jó családi életet, jó munkahelyet – részesítették előnyben.

Egyik intenzíves tanuló a többi kívánsága mellett a következőt kívánta saját magának: „Egy hatalmas szívet hogy mindenkit tudjak szeretni”. Az emberiségnek, az embereknek békét, békességet, fegyvermentességet, éhezés és környezetszennyezés megszüntetését kívánták a szakközépiskolások és az intenzíves tanulók.

Összességében a válaszadók még játékból sem rugaszkodtak el mindennapi életüktől és szükségleteiktől. Vágyaik tükrözik anyagi értelemben korántsem teljesen kielégített csoport képét, amelynek hiányérzete napjaink nehéz gazdasági helyzetét tükrözi.

A 2. sz. kérdőív értékelése

A kérdőív alapján huszonhét fogalmat kellett csoportosítani három szempont szerint: - mit tartanak nagyon fontosnak,- kevésbé fontosnak és mi nem fontos a számukra.

Szaktanulók		
Nagyon fontos	Kevésbé fontos	Nem fontos
1. Egészség (60%)	1. Autó (40%)	1. Totó-lottó (40%)
2. Boldogság (60%)	2. Érvényesülés (30%)	2. Utazás (35%)
3. Lakás (60%)	3. Házasság (25%)	
4. Munkahely (50%)		

Szakközépiskolások		
Nagyon fontos	Kevésbé fontos	Nem fontos
1. Egészség (100%)	1. Utazás (60%)	1. Totó-Lottó (75%)
2. Barátság (85%)	2. Autó (55%)	2. Függetlenség (25%)
3. Műveltség (80%)	3. Szerencse (55%)	
4. Béke (75%)	4. Szépség (45%)	

Intenzívesek		
Nagyon fontos	Kevésbé fontos	Nem fontos
1. Egészség (85%)	1. Autó (55%)	1. Totó-Lottó (75%)
2. Béke (75%)	2. Szépség (50%)	2. Utazás (30%)
3. Barátság (75%)	3. Jólét (50%)	3. Függetlenség (30%)
4. Iskolai végz. (75%)	4. Pénz (45%)	

Mindhárom iskolatípus tanulóinak a számukra nagyon fontos fogalmak közül első helyen az egészséget, mint legfőbb értéket jelölték meg.

A szakmunkástanulóknál az egészség mellett a boldogság és a lakás is ugyanolyan fontos.

Második legfontosabb helyre a szakmunkás fiataloknál a béke, a munkahely, a pénz, a szakközépiskolásoknál a barátság, az intenzíveseknél a barátság, béke, iskolai végzettség, jó családi élet került. A munkahely, mint az élet nagyon fontos célja fogalmazódott meg, hiszen számukra nem mindegy, hogy milyen szakmát tanuljanak, illetve mikorra szakmai végzettséggel rendelkeznek el tudnak-e helyezkedni.

Az intenzíves hallgatók alapvetően fontosnak tartják a békét, mint az országok és az egyének emberi együttélésének legharmonikusabb állapotát.

A műveltséget a szakközépiskolások és az intenzívesek csoportja is a számukra fontos kategóriába sorolta.

A 3. sz. kérdőív értékelése

Arra kerestük a választ, hogy miként viszonyulnak a vizsgálatba bevont fiatalok az általunk megadott csoportokhoz amelyek pozitív vagy negatív értékeket preferálnak. A megadott húsz csoporthoz rangsorolták magukat az alábbi választási lehetőségek alapján:

1. magamat is ide sorolom, mert hasonlóan élek
2. tetszenek az ilyen emberek, de nem tartozom közéjük
3. számomra közömbös ez a csoport
4. betiltanám ezt a csoportot
5. sosem hallottam róla, nem tudom, hogy mi ez

Szakközépiskolás tanulók válaszainak értékelése %-os megoszlásban:

Csoportok	1.	2.	3.	4.	5.
punkok	-	20	60	15	5
futball rajongók	10	35	55	-	-
diszkó rajongók	55	40	5	-	-
computer rajongók	25	45	30	-	-
videó rajongók	40	25	35	-	-
művészet rajongók	15	30	30	15	10

autó- és motor rajongók	15	50	35	-	-
kemény rock rajongók	-	10	55	35	-
szkinhedek	-	25	15	60	-
alternatív politikai csoport	-	10	45	15	35
egyházi csoport	5	25	50	20	-
szekták	-	5	25	70	-
aerobick kedvelők	10	50	40	-	-
body-bildingezők	25	30	40	5	-
környezetvédők	25	40	30	5	-
alkoholfogyasztók	25	10	25	40	-
vegetáriánusok	5	30	55	10	-
üzletkötők	10	25	65	-	-
vállalkozók	10	30	60	-	-
drogosok	5	15	5	75	-

Szakközépiskolás tanulók válaszainak értékelése %-os megoszlásban:

<i>Csoportok</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>
punkok	10	30	35	15	10
futball rajongók	45	25	25	5	-
diszkó rajongók	50	25	20	5	-
computer rajongók	25	45	15	15	-
videó rajongók	40	30	20	10	-
művészet rajongók	-	30	35	20	15
autó- és motor rajongók	55	40	5	-	-
kemény rock rajongók	20	20	35	15	10
szkinhedek	15	25	15	45	-
alternatív politikai csoport	5	25	40	10	20
egyházi csoport	15	30	30	15	10
szekták	5	20	25	40	10
aerobick kedvelők	-	45	30	15	10
body-bildingezők	10	50	20	10	10
környezetvédők	15	50	20	10	5
alkoholfogyasztók	10	20	35	30	5
vegetáriánusok	-	35	45	15	5
üzletkötők	15	30	40	10	5
vállalkozók	5	45	35	10	5
drogosok	5	15	20	60	-

A kétéves intenzív képzésben részt vevő, érettségire készülő tanulók válaszáinak értékelése %-ban:

Csoportok	1.	2.	3.	4.	5.
punkok	5	20	70	5	-
futball rajongók	50	20	30	-	-
diszkó rajongók	65	15	20	-	-
computer rajongók	15	75	10	-	-
videó rajongók	30	40	30	-	-
művészet rajongók	25	35	35	5	-
autó- és motor rajongók	25	50	25	-	-
kemény rock rajongók	10	10	70	10	-
szkinhedek	-	5	25	70	-
alternatív politikai csoport	-	10	70	20	-
egyházi csoport	10	45	35	10	-
szepták	-	5	15	75	-
acrobic kedvelők	15	55	30	-	-
body-bildingezők	10	55	35	-	-
környezetvédők	30	50	20	-	-
alkoholfogyasztók	5	5	50	40	-
vegetáriánusok	10	15	70	5	-
üzletkötők	10	55	35	-	-
vállalkozók	20	45	35	-	-
drogosok	-	-	15	85	-

A punkok csoportjához sorolta magát a szakmunkás képzésben résztvevő tanulók 10%-a, az intenzívesek 5%-a, míg a szakközépiskolás csoportból senki. A többség számára közömbös a punkok csoportja, hiszen a szakmunkásoknál 35%, a szakközépiskolásoknál 60%, az intenzív képzésben résztvevőknél 70% nyilatkozott így.

A szakközépiskolásokhoz közelebb állnak a tradicionális feszültségoldó technikák, hiszen az alkoholt fogyasztók aránya 25%-os, a szakmunkás tanulóknál 10%-os, míg a legkevesebb az intenzíves csoportnál, ahol 5%-os. A drogosokat alkotó csoportot az intenzívesek 85%-a, a szakközépiskolások 75%-a, a szakmunkástanulók 60%-a tiltaná be. Sajnálatos dolog, hogy a vizsgált szakmunkás tanulóknál és a szakközépiskolásoknál 5-5% él kábítószerrel, illetve 15-15%-nak tetszenek az ilyen emberek. Ezek az adatok is azt bizonyítják, hogy az iskolákban komoly harcot kell folytatni a kábítószer ellen. Hazánkban is, mint a világ számos más, drogproblémákkal küzdő országban, az iskola kell, hogy legyen az egyik legfontosabb színtere a kábítószer-fogyasztás terjedését megelőzni segítő társadalmi akciónak.

Az aerobic kedvelők csoportjának legmagasabb támogatottsága -15% -az intenzívesek körében van, míg a szakmunkásoknál ez 0%-os.

A környezetvédők táborához 30%-ban tartoznak az intenzívesek, 25%-ban a szakközépiskolások és 15%-ban a szakmunkástanulók. A szakmunkástanulók és az intenzívesek 50%-ának, a szakközépiskolások 40%-ának tetszenek az ilyen elfoglaltságú emberek.

A 4. sz. kérdőív értékelése

Értékcsoportokat adtunk meg amelyeket a tanulók rangsoroltak. A válaszaikból azok relatív fontosságára következtettünk.

Válaszaik relatív sorrendje:

Szakmunkástanulók rangsorolása: szabadság, a haza biztonsága, béke, családi biztonság, lelki béke, egyenlőség, boldogság, szeretet, szerelem, barátság, bölcsesség, megbecsülés, változatos élet, anyagi jólét, üdvözülés, elismerés

Szakközépiskolások rangsorolása: a haza biztonsága, béke, szeretet, családi biztonság, egyenlőség, szerelem, barátság, szabadság, boldogság, megbecsülés, elismerés, bölcsesség, lelki béke, változatos élet, anyagi jólét, üdvözülés

Intenzívesek rangsorolása: béke, szeretet, egyenlőség, családi biztonság, elismerés, szabadság, szerelem, bölcsesség, boldogság, barátság, haza biztonsága, megbecsülés, változatos élet, anyagi jólét, lelki béke, üdvözülés

A hazával, a civil társadalommal kapcsolatos értékek: szabadság, haza biztonsága, béke, egyenlőség, család biztonsága kerültek a rangsor elejére mind a három csoportban.

A személyes kapcsolatok értékei: barátság, szeretet, szerelem, boldogság a középrészen helyezkednek el a rangsorban.

Az *elismerés* a szakmunkástanulóknál a legutolsó helyre-, a szakközépiskolásoknál a tizenegyedik helyre, míg az intenzív tanulóknál az előkelő ötödik helyre került.

A változatos élet és az anyagi jólét is mindhárom csoportnál a rangsor végén található. A szerzés, a gazdagodás és a vele járó hajszá kevésbé kíváncsatos számukra!

Az 5. sz. kérdőív értékelése

Négy felsorolt tulajdonságra kellett példát írniuk. Cél: megismerni a csoportok által *jónak, szépnek, dicséretesnek és hasznosnak* vélt és vallott értékeket.

Szakmunkástanulók által megjelölt fogalmak: *jó, szép, dicséretes, hasznos* megoszlásban:

Jó: szeretet, szerelem, barátság, élet, bölcsesség.

Szép: élet, barátság, természet, virágok, szerelem.

Dicséretes: jó tanulás, segítőkész ember, idősek, elveszettek segítése, jó magaviselet, egyenlőség, béke.

Hasznos: tanulás, tudás, egészség, egészséges életmód, környezetvédelem, munka, pénz, siker, barátság.

Szakközépiskolások által megjelölt fogalmak:

Jó: pénz, családi élet, „terveink valóra válása”, boldogság, nevetés, szex.

Szép: gyermekáldás, tavasz, természet, utazás, tengeri nyaralás, család.

Dicséretes: adakozó ember, kitűzött célok elérése, tudás, mások segítése.

Hasznos: tanulás, tudás, környezet védelme, tudományos kutatások.

Intenzíves tanulók:

Jó: békés családi élet, hogy élet van a földön, egészség, anyagi háttér, dicséret, jutalom.

Szép: természet, virág, béke, szeretet, szerelem.

Dicséretes: segítőkész ember, mások segítése, bizalom, kitűzött cél elérése, kitartás.

Az egyén világhoz való viszonyát nagymértékben meghatározza, hogy mit tart jónak, szépségnek, hasznosnak, dicséretesnek.

Lehetőségük volt a fiataloknak arra, hogy a felmérés során már használt értékeket ismét, illetve mindazokat itt megnevezzék, amelyek számukra még fontosak.

Szaktanulmányozók csoportjánál megjelent újabb fogalmak: sportolás, természet szépsége, jó magaviselet, mások segítése, ital.

Szakközépiskolások által felsorolt újabb fogalmak: megbocsátás, szórakozás, zene, vakáció, tapasztalat, új technológiák ismerete, felfedezések, tudományos kutatások, adakozó ember, tisztesség.

Intenzíves tanulóknál megjelenő új fogalmak: élet a Földön, kedvesség, ápoltság, magabiztosság, szorgalom, lelki erő.

A szakmunkás tanulók közül két diák a számára jó dolgok között megjelölte az alkohol fogyasztására utaló „ital” szót, amely arányában nem túlzott, de figyelmet érdemlő.

A kutatásom alapján melyben a tanulók értékválasztására helyeztem a hangsúlyt egyfajta helyzetkép rajzolódott ki a vizsgálatba bevont mintegy kétezeres létszámú mintánál.

A terjedelmi korlátok miatt e munkánál nem volt lehetőségem a kutatás teljes mélységű bemutatására, csupán az írásos feltárás és az azt követő feldolgozás néhány elemét mutattam be. Úgy látom, hogy a bemutatottak alapján tetten érhetők a tanulói értékválasztások konstruktív és destruktív elemei amelyekből néhány jellemzőt kiemelek.

Szeretnének továbbtanulni, jó munkahelyen elhelyezkedni, biztos családi háttérben élni (amely néhányuknak nem adatott meg).

Vágyaik tükrözik a kiegyensúlyozott társas kapcsolatokra törekvést és egy anyagi értelemben korántsem kielégített csoport képét.

A felmérésben résztvevő fiatalok közel 40%-ának nincsen példaképe, eszményképe. Nem másokra akarnak hasonlítani, inkább mindenkitől eltérő, több, jobb, becsületesebb emberek szeretnének lenni.

Kis számban választottak államférfit, politikust, költőt, művészt, sportolót, pedagógust példaképüknek.

Legnagyobb arányban a legtermészetesebb példaképet, a saját családjuk tagjait – anyát, apát, nagyszülőket, testvéreket – választották. Ezért fontos a szülőknek tisztában lenni azzal, hogy gyermekeik előtt mindenképpen modellként jelennek meg és nem mindegy, hogy ez a modell pozitív vagy negatív értékek közvetítője. A családban kapott anyagi, erkölcsi és kulturális feltételek a fiatalok számára döntőek. Ebben a kis közösségben dől el, hogy a későbbiekben milyen értékeket fog preferálni.

Igazi érvényesülés számukra az, ha vallott értékeiket elfogadják, és őket megbecsülik. Ez egyértelmű törekvés részükről a társadalmi elismerés, megbecsülés megszerzésére.

A konstruktív értékek között első helyen többségben az egészséget jelölték meg. Nagy számban jelölték számukra szintén nagyon fontos értéknek a békét, a boldogságot, a barátságot, a műveltséget, az anyagi jólétet

A kutatás során az kitűnt, hogy a társadalmi problémákkal naponta találkoznak közvetlenül, illetve közvetve a médiákon keresztül, a kisebb és nagyobb közösségekben. Állásfoglalásukban megjelennek a családban, az iskolában és a kortárscsoportban közvetített értékek.

A *kortárs csoport* hatásának *dominanciája* a vizsgált korosztálynál jól érzékelhető. Különösen szembevetendő ez olyan destruktív tevékenységeknél mint a *dohányzás, az italozás és a drogfogyasztás*. Mindezek elodázhatatlan feladatokat jelentenek az iskoláknak, a szülőknek, társadalmunk egészének.

A tanulók válaszaiban a mai társadalmi gyakorlatunk leképezése jelenik meg amikor egy erős megosztottság tapasztalható a gazdasági kihágás, a lopás, az erőszakos cselekedetek megítélésében.

Az értékekkel való azonosuláshoz a kisgyermekkori modellkövetéstől a serdülőkori fellazuláson át a személyes értékhierarchia kialakulásáig hosszú utat tesz meg mindenki.

A nevelés össztársadalmi feladat, és ebben az iskoláknak, a nevelési intézményeknek központi szerepet kell vállalniuk.

A pedagógia feladata a valóság megértésére és formálására alkalmas készségek és képességek kialakítása. Ehhez szükséges a szemléletformálás, értékek közötti eligazodni tudás kialakítása.

Ennél fogva az intézményes nevelés fontos tényezői a pedagógusok, akik csak akkor lehetnek eredményesek és hitelesek, ha pozitív erkölcsi értékeket

tudnak felmutatni, ha képesek azon értékek megmutatására, amelyeknek közvetítésére vállalkoznak.

Olyan szakembernek kell lenniük, akik lelkileg egészségesek, értenek a szervezéshez, az elemzéshez; előrelátóak, jó kommunikátorok, biztonságos döntéshozók és magabiztosan eligazodnak az értékek világában. Képesek különböző pedagógiai elméletekben gondolkodni, képesek megítélni különböző pedagógiai programokat, módszerek értékeit, jó diagnoszták, elismerik, ha tévednek, nem akarnak a felelősség alól kibújni, jól informáltak, és nyitottak a tudományokra, művészetekre, filozófiákra.

„A neveléstudománynak olyan, az európaiságra és a magyar nemzeti kultúrára alapozott értékrendszert, érték-struktúrát, valamint azokkal adekvát tevékenységrendszert kell kialakítania, amely nem filozófiai áramlatoknak, nem ideológiai szempontoknak, konszenzusoknak akar megfelelni, hanem a legoptimálisabb mértékben a neveltek személyiségfejlődését szolgálja”(Lappints 1988: 22).

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Erkölcsei nevelés és értékek. OKKER. Budapest. 1999.

Az erkölcsi nevelés néhány aktuális kérdése a 12–16 éves tanulók körében. In: Balázs Sándor (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Líceum Kiadó, Eger, 2000. 35–59.

Az életvezetés újabb elmélete. In: Balázs Sándor – Nagy Andor (szerk.): *A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai.* Antológia. OKKER, Budapest, 2000. 17–22.

Pedagógiai értékek megjelenése a médiumokban. In: Tompa Klára (szerk.): *Agria Média 2000.* BVB Nyomda és Kiadó Kft. Eger, 2001. 70–79.

Hivatkozások

Bábosik István – Mezei Gyula 1994. *Neveléstan.* Telosz Kiadó. Budapest.

Finácz Ernő 1937. *Elméleti pedagógia.* Egyetemi Nyomda. Budapest.

Kornis Gyula 1913. *Értékelmélet és pedagógia.* Magyar Pedagógia. Budapest.

Lappints Árpád (szerk.) 1988. *Érték és nevelés.* Comenius Bt. Pécs.

Mészáros István 1991. *Kis magyar neveléstan – rendszerváltás idejére.* Hani Alapítvány. Budapest.

Varga Béla 1992. *Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához.* Szeged

Weszely Ödön 1923. *Bevezetés a neveléstudományba.* Eggenberger-féle Könyvkereskedés. Budapest.

A TUDOMÁNYOK EGYÉB MŰHELYEIBŐL

Hollóné Kacsó Erzsébet

A tőzsdei bevezetések megalapozását szolgáló vállalatértékelés elvi alapjai, módszerei

(A magyar vállalatok piaci értéke)

**Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar
Vállalkozáselmélet és gyakorlat program
Miskolc, 2001.**

A téma háttere

Magyarországon a vállalatértékelés elméleti alapjainak, módszereinek kutatása – a piaczgazdasági viszonyok között meghonosodott elméleti megközelítések, a gyakorlatban alkalmazott elvek, módszerek hazai viszonyokra adaptálása –, a '90-es években, a privatizációval összefüggésben került előtérbe. A „vállalati érték” különböző aspektusainak tisztázását, és egyben az értékelés szükségességét, fontosságát kiemelték az 1990. június 21-én – közel négy évtizednyi szünet után – újonnan megnyitott Budapesti Értéktőzsdére történő bevezetések is.

A téma külföldi szakirodalmi bázisa széles: elméleti és gyakorlati-módszertani munkák sokasága hozzáférhető eredeti (főként angol) nyelven és magyar fordításban is, melyek alapján jól érzékelhetők az értékelés-elméleti szemléletváltozások (a „fejlődéstörténet”, a hangsúlyeltolódások, súlypontok) és a megválaszolásra váró (nyitott) és vitatott kérdések egyaránt.

A téma magyar kutatói – az újfajta értékelési szemlélet elterjesztésén túl – értékes gondolatokkal járultak hozzá a fejlődő piaci viszonyokkal mint realitásokkal számoló, hazai környezetben is alkalmazható értékelési eljárások megalkotásához. A hazai oktató-kutató szakemberek innovatív tevékenységének köszönhetően vállalatértékelés rövid idő alatt a magyar gazdasági felsőoktatásban is önálló tananyaggá vagy a kapcsolódó tudományterületek (többnyire a vállalat-gazdaságtan vagy a vállalati pénzügyek) hangsúlyos, kiemelt ismeretanyagává vált. Önálló kurzusként szintetizálja a különböző tudományterületek, illetve ezekből alkotott tanegységek (vállalati tervezés, stratégia, üzleti előrejelzés, könyvvitel, statisztika, pénzügyi számítások) elsajátítása során felhalmozott ismereteket.

– A vállalatértékelés területén – újonnan létrejött, fejlődő tudományterület lévén – számos tisztázatlan, megválaszolatlan kérdés vár további kutatásra.

a) A vállalatértékelés két „klasszikus” irányzatának (amerikai és német) eltéréseiből fakadó közismert főbb kérdések:

Milyen elvek – vagyon- és/vagy hozamértékelésen alapuló elv – legyen a vállalati értékalkuláció alapja?

Hogyan történjék a hozam, tőkésítési kamatláb és az időtartam számbavétele?

Milyen a vállalat belső (kalkulált) értékének és a piaci (tőkepiacon a kereslet-kínálat hatására kialakuló) értékének viszonya?

b) Részben irányzatoktól független, a gyakorlat oldaláról megfogalmazott kérdések:

- Mennyiben adnak (adhatnak) eligazítást a (részvény)piaci árfolyamok a vállalat értékéről, vagy más oldalról
- mennyire van szerepe a vállalatok teljesítményének a piaci érték meghatározódásában?
- Ha a fundamentális alapok kimutathatók, akkor a bizonytalan jövő vagy a már bizonyított múltbeli teljesítmények meghatározók a piac értékítéletében.

A felsorolt főbb kutatásra váró kérdések kiegészülnek olyan témakörökkel, amelyek a piacgazdaságot feltételező elméleti alapvetések és módszerek hazai és/vagy a fejlődő piaci feltételrendszerhez való adaptálásához kapcsolódnak. Nevezetesen:

- c) A piacgazdasági körülményekre kidolgozott vállalatértékelési elvek és módszerek mennyiben alkalmazhatók hazai viszonyok között?
- d) A vállalat belső értékének megállapítása tekintetében melyik alapelv lehet a piaci viszonyok fejlettségét tekintve meghatározó?
- e) A vállalatértékelés választott elvéhez vagy elveihez léteznek-e hazai, fejlődő piaci viszonyokra adaptálható módszerek?
- f) Fejlődő tőkepiacon figyelembe vehető-e a piac értékítélete, azaz létezik-e a tőzsdének értékmérő, vállalatértékelő szerepe?

Dolgozatomban a felvetődő kérdések csoportjából csak a hazai adaptáció kérdéskörét érintem. A téma kiterjedtségéből, mélységéből adódóan nem törekedhettem e kérdéscsoport teljes körű megválaszolására sem, de a szakirodalmak feldolgozása, valamint a gyakorlati szakemberekkel (vállalatvezetők, könyvvizsgálók, értékpapír-elemzők) való konzultációk során felvetődött értékelési problémákat és azok megoldási lehetőségeit – a dolgozat központi kérdésének felvezetéseként – igyekeztem felvázolni.

Vizsgálatom középpontjába a vállalatértékelésnek egy sajátos – a magyar tőkepiac fejlődését tekintve aktuális – metszete került: a vállalatok tőzsdei

bevezetése céljából történő értékelése, továbbá a vállalatok piaci értékelődése és az érték menedzselése.

A tőzsdei bevezetéssel egybekötött első nyilvános kibocsátások alkalmával végzett értékelés sajátos, mert az előzetes felméréseken, számításokon alapuló értékelés kontrollját nyilvánosan a piac egésze végzi, és a vállalat ezt követően is a rendszeres, folyamatos értékelés tárgya marad. A hazai értékpapírpiacon az értékelés és folyamatos értékelődés további sajátos vonásait adják: a tőzsdei bevezetést megalapozó előzetes értékelés tapasztalatlanságai, speciális elemei (kárpótlási jegy – részvénytársasági akciók), továbbá a fejlődésének kezdeti szakaszában járó értékpapírpiacon.

A kutatás céljai

A kutatás alapvető célja a vállalatok önértékelése és piaci értékelődése közötti kapcsolatrendszer vizsgálata elsősorban az első nyilvános kibocsátást követően tőzsdei megmértetést vállaló részvénytársaságok szempontjából. A témának különös aktualitását az adja, hogy a magyar cégek egyre kevésbé vállalják a nyilvános információkon alapuló értékelést, minősítést. A „tőzsdékényszer” intézménye pedig nem a várt eredményt hozta.

A kutatás alapvető célját tekintve látszólag szűk területen mozog, célcsoportja sem számottevő nagyságú. A célul kitűzött kapcsolatrendszer feltárása legalább három irányban további kiterjesztést igényel:

- a) a vállalatértékelés elveinek, alkalmazható módszereinek számbavételét (belső érték feltárásának lehetőségeit) a kibocsátás árazása céljából,
- b) a piaci ár alakulását befolyásoló tényezők feltárását, a piaci ár jelentés-tartalmának értelmezése céljából,
- c) a magyar tőzsde sajátosságainak vizsgálatát, értékelő szerepének feltárása céljából.

Konkrét kutatási célok:

- a piacgazdaságokban eredményesen alkalmazott vállalatértékelési elvek, módszerek, számbavétele, hazai gyakorlatban való alkalmazhatóságuk felmérése,
- a vállalatok tőzsdére lépése, tőzsdei jelenléte motívumainak feltárása (magyar sajátosságok kiemelése, különös tekintettel a nyilvános kibocsátások útján történő tőkeszerzésre),
- a magyar tőzsde vállalatértékelő szerepének megítélése kétféle megközelítésben:
 - az első nyilvános kibocsátások árazása és annak elfogadása, valamint az újabb kibocsátások árának megállapítása alapján (a kibocsátási ár és piaci ár kapcsolatának vizsgálata),

- a piaci árak és a vállalati teljesítmények kapcsolatának feltárása útján (piaci mutatók és vállalati jövedelmezőségi mutatók segítségével).

A kutatás módszerei

1. *A vonatkozó szakirodalmakat felkutattam, áttanulmányoztam, és ezek alapján a hazai adaptáció szempontjából számításba vehető vállalatértékelési elveket, módszereket kiemeltem.*

2. *Empirikus vizsgálatokat végeztem az első nyilvános kibocsátások fő jellemzőinek (motívumainak, árazásának) és sajátosságainak, valamint a vállalati teljesítmények és a piaci árak kapcsolatának – közvetetten a magyar tőzsde vállalatértékelő szerepének – feltárása céljából. (A különböző szempontú vizsgálatokat és kapcsolatukat a problémafelvetés során részletezem.)*

A vizsgálatok többféle forrásból (BÉT Információs Központ Statisztikái, Fornax adatbázis, Részvények Könyve évenkénti kiadásai) származó, sokrétű adat (nyilvános forgalomba hozatal paraméterei, árfolyamok, mérleg- és eredménykimutatások) kibocsátók szerinti összegyűjtését igényelték közel 10 évet átfogóan. Az ily módon létrehozott, meghatározott szempontok szerint részletezett „saját adatbázis” képezte a számítások alapját.

Az elemzéshez háttér-, illetve többletinformációként igyekeztem felhasználni közvetlenül a kibocsátóktól származó, gazdálkodásukról, és tőzsdai szereplésükről szóló, elektronikus úton elérhető információkat is. Az anyaggyűjtés okán megteremtődött a lehetőség a kibocsátók Interneten történő, befektetőknek szóló kommunikációja tartalmának és mértékének a feltárására is.

A vizsgálatok szükségessé tették a statisztika eszközeinek, elemzési módszereinek alkalmazását (hozamok számítása, változásuk felmérése, korrelációs számítás), az adatok számviteli sajátosságoknak megfelelő kezelését.

3. *Összegyűjtöttem az első nyilvános kibocsátások tapasztalatairól szóló külföldi felméréseket, és összehasonlítást végeztem a hazai piacról saját felmérésemmel.*

4. *Konzultáltam gyakorlati szakemberekkel: vállalatvezetőkkel a nyilvános piacra lépés motivációitól, könyvvizsgálókkal – közöttük e témában több szakcikk szerzőjével – a hazai értékelés problémáiról, valamint értékpapírelemzőkkel a fundamentális elemzés során általuk alkalmazott módszerekről.*

5. *A kutatás során támaszkodtam saját, korábbi posztgraduális képzések során elkészített szakdolgozataimra és azok értékelésére, tekintve, hogy a magyar tőzsde folyamatait a kezdetektől figyelemmel kísérem. A ma már nehezen fellelhető múltbeli adatok és forrásaik felkutatásában segítettek a korábbi anyaggyűjtéseim, feldolgozásaim is.*

A kutatás fő részei. A problémafelvetés főbb területei

A dolgozatom központi kérdése az első nyilvános kibocsátás (IPO = initial public offering) árazása és annak piaci elfogadása, továbbá a vállalat piaci működése során az áralakulás, alakíthatóság kérdésköre. Első nyilvános piacra lépés alkalmával egy vagy több modell együttes alkalmazásával történik meg a vállalat értékének felmérése. Az így kalkulált érték (belső érték) a kibocsátási ár alapját képezi. Ezért tartottam fontosnak, hogy a dolgozatom bevezető részében a vállalatértékelés (részvényértékelés) rövid történeti áttekintésével foglalkozzak.

Szakirodalmi bázisra támaszkodva feltártam a „tankönyvi formula” (Gordon-modell), valamint az amerikai gyakorlatban elterjedt gazdasági profitmodell (EVA = Economy Value Added Model) és a részvényesi értékmodell (SHV = Shareholder Value Model) közös gyökerét és szemléletbeli, tartalmi eltérését. Korunkban – a globalizáció hatásaként – kimutatható az angol/amerikai (Shareholder Value) és a kontinentális/német (Unternehmenswertsteigerung) *vállalatértékelési modellek szemléletének* közeledése is.

Problémát jelent azonban nyugati gyakorlatban is a cash flow eltérő értelmezése és a tőkésítési kamatláb értelmezése, kezelése.

A nehézségek halmozódnak fejlődő országokban történő vállalatértékelés során:

a) az eltérő számviteli rendből fakadóan, a cash flow sajátos felépítése miatt,

b) de főként a pénzáramok diszkontálásához alkalmazandó tőkésítési kamatláb meghatározásának nehézségei következtében.

Az értékelés kontrolljaként – első nyilvános kibocsátás esetén – a hasonló vállalatok piaci mutatóival való összevetés jelenthet alternatívát. Újabb gondok a piaci mutatók jelentéstartalmával kapcsolatban vetődnek fel. A piaci mutatókon alapuló összehasonlító elemzések elvégzését – a mutatók korlátait elfogadva – nehezíti a mutatók vállalati teljesítményt kifejező elemeinek számbavételi és értelmezési problémája, valamint a múltbeli nyereségen alapuló mutatók dominanciája. Az utóbbi időben hazánkban is megteremtődött a cash flow alapú mutatók alkalmazásának – s ezen az alapon a vállalati teljesítmények összehasonlításának – lehetősége. Problémát jelent továbbra is az összehasonlítható idősorok rövideisége, a felhasznált, azonos elnevezésű cash flow kategóriák tartalmi eltérése.

Az első nyilvános kibocsátás során központi kérdés a kibocsátási ár megállapítása, amely – a felvetett problémák miatt – bizonytalan alapokon nyugszik. A kibocsátási ár nagyságában ugyanakkor már megjelennek a – látszó-

lag eltérő érdekek által vezérelt – követelmények, ennek megfelelően egy előzetes kompromisszumot feltételező árnak kell lennie.

Az *első nyilvános kibocsátások árazásával kapcsolatos elméletek* szerint a piaci szereplők a kibocsátási ár meghatározásakor a várható piaci árnál alacsonyabb ár megállapításában érdekeltek. Vizsgálatok kimutatták, hogy fejlett és fejlődő értékpapírpiacokon egyaránt jellemző – bár nagyságrendjét tekintve igen különböző mértékben – az első kibocsátások alulárázása. Az alulárázás ténye első nyilvános kibocsátáskor a piacra való bevezetés „marketing szempontjai” miatt elfogadott, átlagos mértéke azonban erősen függ a piac fejlettségétől. A piacra való bevezetést követően már a vállalatok értékelésében a piac értékítélete a meghatározó.

A dolgozat központi témája a tőzsdei bevezetésekkel egybekötött első nyilvános kibocsátások árazásának, ezt követően a piaci értékelődésének felmérése hazai viszonyok között.

Az *empirikus vizsgálatok* – melyeket a BÉT vállalatértékelő szerepének megítélése céljából végeztem – a következő egymásra épülő, illetve egymást kiegészítő részekből állnak.

1. *Előzetes vizsgálat: az első nyilvános kibocsátás jellegének felmérése:* elsődleges (tőkeemelési célzatú) és másodlagos (a tulajdonosváltás céljával).

A vizsgálat *célcsoportja*: valamennyi kibocsátó, kivéve a tőzsdekényszer révén tőzsdére bekerült vállalatokat.

A felmérés *indoka*:

a) ez a felmérés segít, hogy a privatizációs – döntően az állami tulajdon átruházását célzó – részvények azonosításában, valamint az első és nem első nyilvános kibocsátások elhatárolásában, továbbá,

b) lehetővé teszi a nyilvános kibocsátás motívumának feltárását.

2. *Az alapvető célnak megfelelő vizsgálat az első nyilvános kibocsátások árazása és annak elfogadása*, amely a kibocsátási ár és az első napi piaci ár közötti hozam (a befektetők szempontjából), illetve rejtett költség (a kibocsátók szempontjából) felmérésével a piac két főszereplője értékítéletének azonosságát, illetve eltérését regisztrálja.

Szükséges kiemelni azt, hogy a kibocsátási ár csak megközelítőleg azonos a vállalat (illetve a befektetési szolgáltató) által „belső értékeként” meghatározott árral, ettől eltérés mutatkozhat a kibocsátók marketing szempontjai szerint. Ezért a „rés” megítélésénél ezt számításba kell venni.

A felmérés *célcsoportja*: az első nyilvános kibocsátók köre.

A vizsgálat eredménye csak összehasonlítás révén értékelhető. Viszonyítási alapok:

a) a piac egészére vonatkoztatott első napi hozam – amely közvetetten a nem első nyilvános kibocsátók tőzsdére bekerülésekor regisztrált újabb kibocsátásainak első napi hozamával való egybevetést jelenti – és

b) a különböző nemzetközi piacokon mért első napi hozam.

3. Kapcsolódó vizsgálat: az újabb nyilvános kibocsátások árazásának felmérése.

A vizsgálat célja: az aktuális piaci ár és az újabb kibocsátási ár összehasonlítása révén a piac árazásban betöltött szerepének felmérése.

A felmérés célcsoportja: valamennyi tőzsdén szereplő kibocsátó.

Az ismételt kibocsátások árazását a piac egészét tekintve felmértem, az árazások módszereinek változását konkrét példán – egy adott cég 3 egymást követő nyilvános kibocsátásán – keresztül is bemutattam (MOL-esettanulmány). A következő, több vállalatra kiterjedő teljesítményvizsgálat előkészítéseként összehasonlító elemzést végeztem az árak és teljesítmények között az adott részvénytársaság eredmény és cash flow adatainak felhasználásával.

4. Az alapvető célnak megfelelő újabb vizsgálati szempont: a vállalati teljesítmények és a piaci árak kapcsolatának feltárása.

A vizsgálat célja: a vállalati teljesítmények szerepének feltárása a piaci árak alakulásában

a) A P/E mutató két összetevőjének kapcsolatát az *EPS és a piaci ár* korrelációja (együttmozgása) révén mértem fel.

b) A *fő teljesítménymutatókat* kiválasztva – ROE és ROCE –, mértéküket a *piaci ár és kibocsátási ár hányadosával* összevetve az áralakulás teljesítmény-alapjára kívántam megállapítást tenni.

A vizsgálat célcsoportja: 23 vállalat, a BÉT 1999-ben regisztrált cégeinek 35%-a. A tőzsdére bevezetett részvény mennyiségnek névértéken 36,25%-át teszik ki, a tőzsdei kapitalizációnak pedig 32,75%-át adják.

Meghatározott hosszúságú időintervallum szükséges az említett tényezők megközelítő kapcsolatának felméréséhez. Ezért automatikusan kihagytam a vizsgálatból azokat a kibocsátókat, amelyek három teljes naptári évnél rövidebb időt töltöttek a tőzsdén.

Nem szerepeltettem azokat a cégeket sem, amelyek a vizsgálat időpontjában a tőzsdén voltak, de a különböző forrásból származó hírek alapján – kényszerű vagy érdekmúlásból fakadó okok miatt – kivonulásuk valószínűsíthető volt.

Hasonlóképpen kimaradtak a tartósan legalacsonyabb szabadon elérhető részvényhányaddal rendelkező társaságok, mert esetükben a folyamatos piaci értékelés lehetősége kizárható.

A bankok és egyéb pénzügyi tevékenységet folytató cégek gazdálkodási, számviteli sajátosságaik miatt nem szerepelnek a mintában. Nagy létszámuk ellenére, mindössze két cég maradt ki közülük a vizsgált sokaságból, mert a tőzsdén töltött idejük alapján egyébként sem lettek volna annak tagjai.

5. *Kapcsolódó, a mélyebb elemzést segítő részvizsgálatok:*

a) *A P/E és „magyarázó” tényezőinek vizsgálata:* az osztalékkifizetési ráta és a P/E, valamint a növekedési ütem és a P/E kapcsolatának feltárása.

b) *A jövedelmezőség (ROE) és a tőkeáttételi mutatók (pénzügyi tőkeáttételi és az összetett tőkeáttételi mutatók) összefüggésének vizsgálata.*

A mutatók kapcsolatrendszeréből elkészült egy olyan „térkép”, amely az alkalmazott mutatószámrendszer felhasználásával is lehetőséget adott a jó piaci szereplés vállalatától függő elemeinek feltárására, általánosítható következtetések levonására.

6. *Kiegészítésként – az anyaggyűjtés során – a magyar kibocsátók kommunikációjának* egyik lehetséges, korszerű, ma még tartalmilag kihasználatlannak tekinthető eszközéről készítettem egy egyszerű felmérést. A kibocsátók Interneten nyújtott információi egyre nagyobb jelentőséggel bírnak a befektetők számára, és árfolyamalakító hatásként a kibocsátók számára is.

Feltételezések, az empirikus vizsgálatok fő kérdései

A vizsgálatok alapját képezte az a feltételezés, hogy a magyar tőzsde múltja (megközelítően tíz év) és fejlettségi szintje, a tőzsdén lévő kibocsátók (értékpapírok) száma megfelelő időt és elegendő alapot ad a jelzett vizsgálatok elvégzéséhez.

További feltételezésem:

a) *A magyar nyilvános kibocsátások motivációs háttere eltér a fejlett piacok kibocsátásaihoz képest. Tekintettel a privatizációs célzatú kibocsátásokra az elsődleges jellegű (tőkeemelési célzatú) kibocsátások aránya alacsony.*

b) *A magyar piacon is jellemző – a nemzetközi felméréseknek megfelelően – a kedvezőbb piaci elfogadás céljából az első nyilvános kibocsátású részvények „alulárázása”. A hazai első nyilvános kibocsátások sajátossága, hogy jelentős része esetében az állami tulajdoni hányad magánkézbe adására került sor. Feltételezhető – részben az állam nem megfelelő tulajdonosi szemlélete, részben a privatizációs bevételek meggyorsítása miatt – az állami tulajdonhányadok – más kibocsátásokhoz viszonyított – alacsonyabb kibocsátási ára.*

c) *A már tőzsdén lévő vállalatok újabb kibocsátása esetén a piac korábbi értékítélete meghatározó szerepet játszik, az ismételt kibocsátási ár meghatározásában. Az újabb kibocsátással kapcsolatos további feltételezésem, hogy a kibocsátók újabb kibocsátáskor a piaci viszonyokra, illetve saját korábbi részvényeik piaci elfogadására is tekintettel vannak.*

d) *Az árak alakulása mögött kimutatható – hosszabb távon – a vállalati teljesítmények szerepe, továbbá a piaci árak és a vállalati teljesítmények kapcsolata hagyományos eredményalapú mutatók segítségével is feltárható. Tekintve, hogy e mutatók használatosak a magyar gyakorlatban és a tartal-*

mát tekintve konzisztens, a gazdálkodás eredményességét megbízhatóbban tükröző mutatók megalkotásához hiányoztak a feltételek.

A kutatás főbb megállapításai

1. A kibocsátók motívumait vizsgálva a felmérés alapján az a megállapítás tehető, hogy a magyar kibocsátók nem a friss tőkebevonásért választják a nyilvános (tőzsdei) szereplést.

A tőzsdén privatizált cégek első kibocsátásai – mint ahogyan az a felmérések nélkül is valószínűsíthető volt – nem tőkeemelési célzatúak. Tekintve, hogy az első nyilvános kibocsátások, tőzsdei bevezetések jelentős részben a privatizációhoz kötődnek, arra engednek következtetni, hogy az első, előzmény nélküli kibocsátások döntően másodlagos jellegűek, tehát nem extern tőkeszerzési (tőkeemelési) célzatúak. Az első nyilvános kibocsátások indoka tehát tulajdonosváltás, mégpedig az állami tulajdon magánkézbe adása.

Tisztán tőkeemelés (tulajdonosváltás nélkül) esetükben teljesen kizárt, de összetett kibocsátásra (tőkeemelés és tulajdonosváltás együtt) is alig 24%-uk esetében került sor. Több mint háromnegyedük esetében tehát csak az állam (ÁVÜ, illetve ÁPV Rt.) által felajánlott részvényt csomag került eladásra.

A magáncégek (a nem tőzsdén privatizált cégek) első kibocsátása 70%-os arányban tisztán tőkeemelési célzatú, elsődleges kibocsátás, de ha hozzászámítjuk az összetettet is, akkor a kibocsátás okát illetően esetükben majdnem teljesen a privatizált vállalatokra jellemző vonások ellentéte mutatható ki. A korábbi tulajdonosok részvényfelajánlása alapján került sor nyilvános kibocsátásra 20%-uk esetében.

A tőzsdén lévő kibocsátóknak jelen dolgozatban regisztrált magatartását csak részben támasztja alá a BÉT által végzett felmérés, mely szerint a magyar kibocsátók körében a tőzsdei jelenlét „marketingértéke” az első számú bevezetési motívum, második viszont „a tőzsdei szereplés által biztosított tőkebevonási lehetőség”. Ez utóbbi kategóriába feltehetően beleértik a kibocsátók az idegenforrás-szerzési lehetőséget is. Valószínűsíthető, hogy a vállalatok a hitelek felvételét preferálják, mert az infláció csökkenésével csökkennek a hitelkamatlábak is, ennek következtében a saját tőke drágább forrásnak bizonyul, mint az idegen tőke.

2. Az első nyilvános kibocsátások árazásával kapcsolatos megállapítások.

Kimutatható a magyar részvényt piacon is az első nyilvános kibocsátások esetében az alulárazás ténye. 7-9 éves – rövid – periódust tekintve a jellemző hozamszint a valódi elsődleges kibocsátásokat tekintve megközelítően 8%.

Magasnak vagy alacsonynak minősíthető ez a – bizonyossággal állíthatóan egyjegyű számmal, feltétlenül 10% alatt mozgó – hozamszint? A mérték megítélése függ attól, hogy mit választunk viszonyítási alapként. Napi ho-

zamrátaként még a mértani átlagolással meghatározott hozamszint is kedvezőnek minősül, de nem rendszeresen elérhető hozamról van szó, ezért ilyen módon való megítélése nehéz. Sokkal döntőbb abból a szempontból való kiindulás, hogy elegendő-e a befektetőknek az adott piacon, adott részvényekbe való befektetéssel történő kockázat felvállalásáért? Vagy más oldalról, a kibocsátók szempontjából ezt a „rejtett” költséget fedezheti-e, illetve a kibocsátáskor elveszített hozamot kompenzálhatja-e, a nyilvánosság vállalásából, az ismertségből fakadó, a későbbiekben pénzre átváltható hozam?

A magyarországi első nyilvános kibocsátások átlagos első napi hozamszintje mértékét tekintve a fejlett nyugat-európai országokban tapasztalt nagyságrendekhez hasonlít, holott annak – a piac kockázatosságát, alacsonyabb fejlettségi szintjét és stabilitását tekintve – elviekben magasabbnak kellene lennie.

A vizsgált IPO-k első napi átlagos hozamához képest mintegy 2%-kal magasabb a privatizációs részvények első napi hozama. (Az átlagos hozam: 7,9%, ezen belül a tőzsdén privatizált részvények átlagos hozama 9,9%.) Az első nyilvános kibocsátású tulajdonosi jogot megtestesítő papírok megközelítőleg fele minősül ún. privatizációs részvénynek. A jelzett hozam, illetve a kibocsátók részéről a mérsékeltnek tűnő rejtett költség *nagy szóródással adja az átlagot* (privatizációs részvények esetében szélső értékek: $-75\% + 102\%$ -os hozam, eltérő névértékre és eltérő kibocsátási árszintre vetítve).

Valószínűsíthető a kárpótlási jegy torz értékelésének hatása a kibocsátások árazásában (a kárpótlási jegy – részvénytcsere akciókban). Megítélésem szerint az alulárazás kérdését – a privatizációs részvények esetében – éppen a szélsőséges eredményeinél fogva csak egyedileg lehet eldönteni. Tekintve, hogy a privatizációk már lezajlottak, az eredmények az újabb bevezetésekhez már nem adnak eligazítást. A kibocsátók teljesítménye és a részvények bevezetést követő piaci szereplése – utólag – megadta az alulértékelttség kérdésére a válaszokat.

3. Az újabb kibocsátások árazásával kapcsolatban a vizsgálat alapján megállapítható, hogy a társaságok többsége a tőzsdei bevezetés alkalmával kialakított kibocsátási árszintnél magasabb áron valósította meg újabb kibocsátását (illetve kibocsátásait), miközben az időszakot jellemző piaci árai is a kibocsátási ár fölött voltak.

A társaságok egyharmadának összesen négy kibocsátása minősül a korábbi értékeléshez képest alacsonyabbnak. Ezen kibocsátások hátterét tekintve megállapítható „kényszerjellegük”: a kibocsátott mennyiség egy részének hitelkövetelés fejében jegyzése, illetve az eladósodottság fokának enyhítése, a csőd elkerülése. E kibocsátások a tőzsde működésének, s egyúttal a társaságok piaci létének korai szakaszában zajlottak. Egyik társaság piaci pozíci-

ója sem volt kedvezőbb magasabb szintű kibocsátási ár megállapításához, s azt követően sem javult látványosan.

Valamennyi kibocsátásra jellemző – a piac adott évi teljesítményét tekintve még a „kényszerkibocsátások” esetében is vélelmezhető –, hogy az újabb nyilvános kibocsátásokra a piac kedvező időszakaiban került sor.

4. A piaci ár és a vállalati teljesítmények kapcsolatának megítélése a hagyományos piaci mutatók és kizárólag csak pénzügyi mutatók összehasonlítása alapján történt.

Ennek okai:

a) nem jellemző – nem is lehet jellemző – a piaci cash flow alapú mutatók hosszabb időszakot átfogó, rendszeres előfordulása a BÉT információbázisában, továbbá

b) az értékeléshez, összehasonlításhoz szakmailag indokoltabb mutatók (ROIC) kalkulálásához nem állt rendelkezésre megfelelően részletezett számviteli adatsor,

c) nem pénzügyi jellegű értékelési mutatók vizsgálatba történő bevonásához az elérhetőnél szélesebb információbázisra lett volna szükség, továbbá a nagyszámú vállalati kör többoldalú vizsgálata meghaladta az egyéni kutatás kereteit.

Korrelációsszámítást végeztem az egy részvényre jutó adózott nyereség és a piaci árak kapcsolatára vonatkozóan a kiválasztott vállalati körben.

A fejlett piacokon végzett felmérések szerint az árak az egy részvényre jutó nyereséggel „gyengén korrelálnak”, de nagyon eltérő szintet jelentenek aszerint, hogy mely piacról, milyen részvénykőről és milyen időintervallumról van szó. Az egy részvényre jutó cash flow-val mutatható ki az árak erős együttmozgása. Ez utóbbival a magyar vállalatok esetében „hosszú” időszakra vonatkozóan nem rendelkezh(ett)em, ugyanakkor feltételeztem, hogy a vállalatok többségét tekintve – az alacsony tőkeigényű cégek esetében – a két kategória között szignifikáns eltérés nem mutatkozik. Nem a piac egészére, hanem az egyes cégekre vonatkozó felmérést készítettem.

Részvényenként vizsgálva a kapcsolat erősségét piaci szereplésük teljes időszakában és a jelen időszakot – 1999 év végét – közelítve a következő jellegzetességek emelhetők ki:

a) Mindössze a vállalatok 31%-a esetében mutatható ki a tőzsdei lét teljes időintervallumát tekintve erős kapcsolat az EPS és a piaci ár között. (Mértéke: 0,500–0,986 között ingadozik az említett részvények esetében. Köztük több vállalat is van, amelynek tőzsdei szereplési ideje hosszú.)

b) Csak hosszú távon – a tőzsdei szereplés teljes vagy majdnem egész időszakát tekintve – mutatható ki erős kapcsolat a részvények 17%-a esetében. Ugyanílyen mértékű azon cégek aránya, amelyeknél váltakozó intenzi-

tású kapcsolat jellemző aszerint, hogy mely években jelentkezik a kirívóan nagy eltérés a vizsgált kategóriák között.

c) A vizsgált vállalatok 35%-ánál alacsony szintű pozitív korreláció vagy kifejezetten a kapcsolat hiánya mutatható ki.

A kiemelt végletek – egyértelmű kapcsolat, szemben annak teljes hiányával – számszerűsítve azt a látszatot keltik, hogy az ezirányú vizsgálódás a továbbiakban feleslegessé válik, tekintve, hogy a magyar piacon a fejlődés e rövid szakaszában az egy részvényre jutó nyereség és a piaci ár egymástól független mozgása jellemző inkább. Figyelembe kell venni azt, hogy a kapcsolat teljes hiánya a tőzsdén rövid ideje (3 év) lévő vállalatok esetében jellemző.

A vállalatok jövedelmezősége és a piaci árak kapcsolata a vizsgált vállalatok körében határozottan érzékelhető.

A jövedelmezőségi mutatók – megfelelő körültekintéssel – csak azonos ágazaton belül tevékenykedők cégek összehasonlítására alkalmasak méretük, profiljuk, életgörbéjük és egyéb feltételek azonossága esetén. Nem a vállalatok közötti ilyen jellegű rangsor felállítása volt a célom. A „*jövedelmezőségi térkép*” létrehozása azt a célt szolgálta, hogy felmérjem: a jövedelmezőség alapján – melynek mértéke és alakulása a jövőbeni növekedés meghatározó tényezője – hogyan ítéli meg a piac a cégeket. A piac értékítéletét a piaci ár és kibocsátási ár viszonya alapján azonosítottam. Feltételeztem, hogy a magasabb jövedelmezőségi szintet – mint a növekedés egyik hordozóját –, a piac kedvezőbben értékeli és a hosszú távon alacsony jövedelmezőséget nem preferálja. A jövedelmezőségi szintek és a kibocsátási árhoz viszonyított piaci árak összehasonlítása a feltételezésemmel egyező eredményeket adta.

Az említett árfolyam-alakító tényezőket együttesen szemlélve, a vizsgálatba még két kategóriát – a piaci likviditásban, a folyamatos értékelésben szerepet játszó kategóriákat: szabad rendelkezésű részvényhányad, tőzsdén töltött idő – bevonva a vizsgált cégek piaci szerepléséről a következő megállapítások tehetők:

A kibocsátást ár kedvező piaci elfogadása (alulárazottság) esetén a kedvező pozíció hosszú távon jellemzően fennmarad, amennyiben ezt a magas vagy alacsony jövedelmezőségi szint mellett a nagy osztalékfizetési hajlandóság alátámasztja.

A kedvező piaci elfogadottságú és a piaci szereplés során gyengén teljesítő részvények aránya csekély (4 cég, a vizsgált kör 17%-a). Közös jellemzőjük, hogy a tőzsde legrégebben bevezetett (8-9 éve tőzsdén lévő) papírai, melyek kedvező piaci elfogadása visszavezethető az értékelési tapasztalatlanságra és az értékpapírok irányában megmutatkozó piaci várakozásra.

Szükséges kiemelni azt, hogy fele-fele arányban kötődnek az említett papírok a privatizációhoz, tehát a differenciálás e szempontból érdektelen.

A piac előzetes felmérésén alapuló kibocsátási ár és egyben piaci ár – az első napi 0%-os hozam – a későbbiek során hosszú távon a cég teljesítményszintjének megfelelően alakul.

Az árak és az EPS jól korrelálnak egymással abban az esetben, ha rendszeres az osztalékfizetés (tehát a cégnek előzetesen meghirdetett és betartott osztalékpolitikája van), vagy a nyereség esetén annak nagy hányada kiosztásra kerül. Jellemzően alacsony jövedelmezőségi szint esetén mutatkozik ez a magatartás. A magas – 50% feletti – szabad rendelkezésű részvényhánnyal jellemezhető cégek – az előbbi feltételek fennállása esetén – jellemzően fizetnek osztalékot.

Az elmélettel fordítottan felépített piaci P/E mutató – a jelenlegi kibocsátási ár és az előző évi nyereség hányadosa – jól korrelál az osztalék várható növekedési ütemével, de nem mutat szignifikáns kapcsolatot az osztalékfizetési ráta szintjével.

A ROE mutató alakulását a Du Pont rendszer szerinti felbontásban vizsgálva, a tőzsdei vállalatok esetében is megmutatkozott a *pénzügyi tőkeáttétel és az összetett tőkeáttétel megkülönböztetésének fontossága, az idegen források árának figyelembevétele* az eladósodás során. A cégek összessége látványosan jobb helyzetbe került, tekintve, hogy kevesebb a változatlan vagy növekvő össztőkeáttétellel csökkenő jövedelmezőséget produkáló cégek száma. A kétféle tőkeáttétel és a jövedelmezőségi pozíciókat tekintve a vizsgált cégek kétharmadának megváltozott a kétféle vizsgálat esetén a helyzete.

Következtetések

Az első nyilvános kibocsátások átlagosan *megközelítőleg 8%-os* alulárzottsága – azaz a kalkulált kibocsátási árszintnél magasabb mérvű elfogadottsága – *a fejlett piacokon tapasztalható magatartásra utal mind a kibocsátók részéről – akik marketingszempontokat is figyelembe véve áraznak – mind a befektetők oldaláról. A hazai tőzsdén a privatizációs részvények körében és – ebből a tényből adódóan jellemzően – a tőzsdei működés korai szakaszában voltak nagyfokú értékelési eltérések.* A hasonló időszakokban végrehajtott nem első nyilvános kibocsátások és az *első nyilvános kibocsátásokat követő ismételt kibocsátások értékelése reálisabb.* Ez előző kisebb mérvű első napi hozamot biztosított, az utóbbi *egyértelmű kapcsolatot mutatott a kibocsátás időszakában jellemző piaci árral.*

A kevésbé ismert első nyilvános kibocsátóknak is ajánlható – a reálisabb értékelést szolgáló – a jól célzott, hiteles marketingprogrammal végrehajtott belföldi előzetes piacfelmérés (roadshow) két további kitétellel: a kibocsátás

nagyságát úgy célszerű meghatározni, hogy biztosítsa a likviditást a másodlagos piaci kereskedelemben (a tőzsdén), ugyanakkor az árazásban is érdemes érvényesíteni a bevezető jelleget.

Az egy részvényre jutó nyereség és a piaci árak közötti kapcsolatra vonatkozóan nem tehetők megállapítások a feltételrendszer pontos körülírása nélkül. Amennyiben feltételezzük, hogy a vállalatok növekedését szolgáló többletberuházások egyik forrása az adózott nyereség, továbbá az osztalékorientált befektetők érdeklődésének középpontjában változatlanul az adózott nyereség áll, van értelme e két kategória közötti kapcsolat keresésének.

Rövid távon, lineáris, jellemzően pozitív kapcsolat nem alakulhat ki a két mutató között a következő tényezők következtében:

- a két kategória idődimenzióinak eltérése miatt: a nyereség múlt és jelenbeli eredményeket veszi számításba, az ár a jövőbeli várakozásokat tükrözi,

- a vállalati teljesítmény nyereségkategóriájának nem kellő objektivitása miatt (rövid időszakon belül még megfelelő szabályozás és annak betartása mellett is alakítható),

- az áralakító tényezők sokfélesége és egyes tényezők adott időszakban eltérő dominanciája miatt.

Hosszabb távon az EPS és piaci ár kapcsolódása – a korábban kifejtett közgazdasági alapösszefüggései miatt – nem zárható ki, de a kapcsolat intenzitásának mértéke több tényező függvénye:

- szerepet játszanak a vállalatok tevékenységének jellegéből fakadó sajátosságok (adózott nyereség és cash flow eltérései),

- a vállalatok és a piac kommunikációja (háttér-információk a számviteli profit és gazdasági profit alakulásáról, mozgatóiról és a piaci információk értelmezése, értékelése),

- a részvénytőke mérete, likviditása (amely nélkül reális értékelés nem valósulhat meg),

- a kapcsolat felmérése során az időtartam figyelembevétele, az eredmények értékelése során a korlátozó feltételek közlése.

A vizsgálat eredménye csak annak alátámasztását szolgálja, hogy a vállalati teljesítmény jelenleg alkalmazott mércéje szerint a rövid előélettel bíró hazai értékpapírpiacon is kimutatható a vállalati teljesítmények számbavétele a piac értékelésében. *Ezzel nem azt kívántam hangsúlyozni, hogy a vállalati teljesítmények felmérésére a számviteli nyereség a leginkább alkalmas mérőszám, és különösen nem azt, hogy a részvényvásárlásra vonatkozó döntések során a múltbeli nyereség a meghatározó. A teljesítmények és az árak kapcsolatát a magyar piacon csupán regisztráltam.*

1. Az EPS (és a felhasználásával megalkotott P/E mutató) jelzésértéke a piac számára a vállalatok megítéléséhez kevés. Rövid távon azonban, vállalati hozam és piaci mutatóként, az osztalékorientált befektetők számára jel-

zésértéke van. A cash flow alapú új mutatók befektetői döntést, a vállalatok közötti összehasonlítást teszik pontosabbá. A hagyományos mutatók és alakulásuk információtartalommal bírnak a vállalati vezetéshez képest rövidebb idődimenzióban, rendszeres osztalékjellegű jövedelemben gondolkodó befektetők számára. *A több szempontból kritizálható hagyományos mutatóknak az újonnan alkotott – a vállalatok teljesítményeiről precízebb, és többszörös információt nyújtó – piaci mutatókkal való felváltása azonban, legalább annyira egyoldalú képet ad vállalati teljesítményekről, mint bármelyik mutató kizárólagos használata.* Probléma az, hogy a befektetéselmélet az előbbi, a hazai befektetői gyakorlat az utóbbit preferálja. (Tekintettel arra, hogy a részvényt piacon jelenlévő vagy potenciális befektetőknek a számviteli adatok és a többnyire a hagyományos mutatók alapján vannak információi.)

2. A vállalatok növekedési lehetőségeit meghatározó (a jövőbeni EPS alakulásában szerepet játszó) jövedelmezőségi mutatók és a piaci árak összevetése alapján végzett statikus felmérés szintén a vállalati teljesítmények számbavételére utal adott piacon történő részvényválasztásban. A vizsgálat alapján erős kapcsolat – az EPS-hez képest feltétlenül erősebb – mutatkozott a vállalatok adott időpontra vonatkoztatott a kibocsátási árhoz viszonyított relatív piaci ára és az átlagos jövedelmezőségi mutatók között. Mindez a kiinduló feltevést támasztotta alá, nevezetesen: hazai piacon a változékony piaci árak mögött a vállalati teljesítmények szerepét a kiválasztott vállalati körben. *A megállapításaimat a múlt adatai alapján tettem, hangsúlyozva azt, jövedelmezőségi mutatók önmagukban nem alkalmasak a vállalat jövőjének megítélésére. Nem írható le mechanikusan még más mutatók együttes alkalmazásával sem a vállalatok jövőbeni, növekedési pályája.* Az emberi tényezőknek igen nagy szerepük van az egyes mutatók alakításában.

3. Az elemzések során kizárólag néhány kiemelt *pénzügyi mutatóra* támaszkodtam. A pénzügyi mutatószámok képet nyújtanak a múlt néhány eredményéről, de nem tárják fel a teljesítmények okozóit. Nem adnak iránymutatást sem a befektetőknek (tulajdonosoknak) a jövő megítéléséhez, sem a vállalatvezetésének a cselekvéshez. *A teljesítmények hajtóerőinek feltárása és az erről szóló információk rendszeres áramoltatása a befektetők – a piac – felé a vállalat kedvezőbb, reálisabb piaci értékelődéséhez vezet.*

4. A magyar kibocsátók befektetők felé irányuló kommunikációjának csak egyetlen csatornáját, az Internetet vizsgálva, a közzétett információk tartalmát tekintve is felfedezhetők, azonosíthatók a „*teljesítmény – kommunikáció – piaci ár*” kapcsolatok.

Kitekintés, javaslatok

A dolgozat témája rendkívül széles területet érint. A nyilvános kibocsátások és a kibocsátók tőzsdei szereplésének elemzésével *elsősorban arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy a magyarországi tőkepiac már eljutott arra a fejlettségi szintre, amely lehetővé és szükségsszerűvé teszi azt, hogy összehasonlító elemzések tárgya legyen.* Egyrészt a 10 éves múlt tapasztalatait fontos összegezni a jövőbeli stratégia kialakítása érdekében, másrészt szükséges nemzetközi összehasonlításokat végezni, és az eredményekből – az eltérő piaci körülményeket figyelembe véve – következtetéseket levonni.

A nyilvános kibocsátásokról összegyűjthető – és feltehetően egyre bővülő, megbízhatóbb és differenciáltabb – adatbázis *sokféle további elemzési lehetőséget* kínál.

1. A vizsgált vállalati kör nyilvános szereplésének elemzését folytatva:
 - feloldható a vizsgálat egyoldalúsága a befektetői kör azonosításával, a befektetés motívumainak vizsgálatával,
 - a meglévő eszköztár felhasználásával is részletesebb vizsgálat végezhető a kibocsátás és tőzsdei szereplés ágazati sajátosságainak feltárásával.

2. Más célcsoportokat választva:
 - célszerű lenne külön az alacsony szabadon elérhető részvényhánnyal és csekély bevezetett részvénytőzsdén lévő vállalatok nyilvános szereplésének motívumait feltárni, mert esetükben a folyamatos értékelés nem valósul meg, ugyanakkor a tőzsdei jelenlét „marketingértéke” is sajátos jelentést kap,
 - különös jelentőséggel bír a – jelen vizsgálatból kimaradt – ún. „tőzsdényszer hatására” tőzsdére került vállalatok teljesítményének, piaci magatartásának vizsgálata, amely alapján azonosíthatóak lehetnek a nagyobb nyilvánosság vállalásának előnyei és hátrányai.

3. Más szempontok szerinti elemzést választva
 - pénzáram alapján – amennyiben ez lehetővé válik – érdemes megközelelni és feltárni a vállalati teljesítmények és a piaci árak kapcsolatát,
 - a jövőre vonatkozó elemzések alapján – amennyiben ezekhez szükséges információk rendelkezésre állnak – célszerű felmérni azok teljesülésének vállalattól és a piactól függő – nehezen szétválasztható, de azonosítható – okait, és ennek alapján következtetéseket levonni a vállalatok magatartására vonatkozóan, amellyel a realisabb piaci értékelést segíthetik elő.

A dolgozat eredményei

A dolgozat írójának tudomása szerint ez az első kísérlet a magyar tőzsde értékelő szerepének feltárására. A dolgozatban bemutatott vizsgálatok és elemzések e funkció felismeréséhez, elismeréséhez járulnak hozzá.

Az első nyilvános kibocsátásra készülő részvénytársaságok számára a kibocsátásuk árának meghatározásához ad támpontot a hazai piacon jellemző „rejtett költség” szintjének felmérésével.

Közvetlenül a „vállalati teljesítmény és a piaci ár” valamint közvetetten a „teljesítmény – kommunikáció – piaci ár”, hazai piacon is kimutatható kapcsolatának feltárásával a vállalatok tőzsdei megmértetésre irányuló döntéséhez járulhat hozzá.

A hazai kibocsátók széles köréről 10 évet átfogóan összegyűjtött „történeti” adatsorok lehetővé teszik a vizsgálatok folytatását, az értékelés más szempontú vagy más célcsoportokra vonatkoztatott megközelítését, a jelen dolgozatban bemutatott eredményekkel való összehasonlítást.

A dolgozatban végzett vizsgálatok eredményei, „tényfeltárásai”, valamint feldolgozott vállalati pénzügyi adatai az oktatásban magyar vonatkozású példaként és különböző szempontok szerint strukturálva, megfelelő átalakításokkal esettanulmányokként is hasznosíthatók.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Társszerzőkkel: *Gazdálkodási alapismeretek szakközépiskolák számára.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. 120 lap.

Társszerzőkkel: *Gazdálkodási alapismeretek.* ÉKP Központ – Tárogató Kiadó 1995. 116 lap.

Társszerzőkkel: *Gazdálkodási alapismeretek.* Munkatankönyv. Magyarországi 4H Klubok Szövetsége, Budapest, 1995. 136 lap.

Társszerzőkkel: *Tanári kézikönyv a Gazdálkodási alapismeretek c. munkatankönyvhöz.* Magyarországi 4H Klubok Szövetsége, Budapest, 1996. 107 lap.

Társszerzőkkel: *A közgazdaságtan alapjai pedagógusoknak.* NAT-TAN Sorozat Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 1997. 90 lap.

Társszerzőkkel: *A pénz világa.* Calibra Kiadó, Budapest, 1997. 70 lap.

Társszerzőkkel: *Az oktatás gazdaságtana.* OKKER Kiadó, Budapest, 1997. 110.

A piaci áralakulás és ami mögötte van. Tőzsdei kutatások Magyarországon II. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1999. Interneten elérhető: <http://press.metpress.hu/tud.nap>

A BÉT kibocsátók Internet információinak jelzés-értéke. Tőzsdei kutatások Magyarországon III. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 2000. Interneten elérhető: <http://press.metpress.hu/tud.nap>

Az elit Miskolc város társadalmában (1872–1917)

Kandidátusi értekezés

Magyar Tudományos Akadémia

Budapest, 1994

A kutatási feladat

A feudális jogrendet lebontó 1848-as törvények, majd a kiegyezést követően – az 1848-as alapokat megtartó –, a polgári állam kiépítését célzó jogalkotás a korábbi, szigorúan a születési előjogokkal hierarchizált politikai struktúráról úgy helyezte át a hatalom súlypontját egy alapvetően pénzcentrikus struktúrára, hogy abban a korábbi rendszer számos eleme fennmaradt. Mivel az új rendszer politikai jogokat nem vett el azoktól, akik annak addig birtokában voltak, viszont a jogok érvényesülésének feltétele később a vagyoni és a műveltségi cenzus lett, az új struktúrában ezért sajátosan alakult a *gazdasági, politikai és a tudományos elit* helyzete, ellenőrző szerepe mind országos, mind helyi viszonylatban. Miskolc, bár a dualizmus idejére csak korlátozott regionális szerepkörrel bíró középváros volt, a jelentősebb kereskedelmi és ipari központok közé tartozott. Társadalma erre az időre már eléggé differenciált volt ahhoz, hogy vezető rétegének vizsgálata általános érvényű tanulságokkal szolgáljon a további társadalomtörténeti kutatások számára.

Az elit tagjait a szakirodalom a döntési jogkör birtokosaiként határozza meg, s mint ilyenek, hatalommal bírnak a gazdaság, a politika, a kultúra különböző szektorai felett, amelyek azonban egymással is kölcsönhatásban vannak. A hatalom a *döntési jog* közvetlen birtokában levők vagy a rájuk befolyással bírók *lehetősége* a gazdaság, a társadalom, a politika, a szellemi élet irányítására, kézbe tartására. A döntési lehetőség birtokában levők tehát különleges helyzetben vannak, különleges helyzetüknél fogva kiemelt csoportokat alkotnak. Társadalmi helyzetük is különleges, amely életviteli hasonlóságban, társadalmi elvárásokban, rangokban, címekben vagy olyan különbségekben nyilvánulnak meg, mint a ranghoz illő házasság, a lakókörnyezet, sőt a temetkezési hely is. A ranghoz illő társasági kapcsolatok a klubok,

kaszinók és egyesületek gondos megválasztásában jutnak kifejezésre, amelyek egyúttal a gazdasági és politikai hatalom növelésének a lehetőségei is.

A *gazdasági elit* különleges helyzetét a gazdasági újratermelési folyamatok közvetlen befolyásolásának a lehetősége idézi elő, amely maga is újabb vagyonok megszerzésének lehet a forrása. Ez a vagyon megtestesülhet ingatlanokban, de lehet mobil tőke is, felhasználásának, befektetésének iránya pedig a polgárosodás egyik mutatója. Mivel társadalmi összetételét tekintve a gazdasági elit a legheterogénebb, önmagában a gazdasági hatalom nem jár együtt társadalmi megbecsüléssel, viszont a politikai és a legtágabb értelemben vett hatalom gyakorlásához gazdasági hatalomra is szükség van.

A *politikai elit* különleges helyzete a politikai döntéshozó mechanizmusok (országos törvényhozás, várospolitikai döntések stb.) kézbe tartásában rejlik, és mivel e csoportba leginkább választás útján kerülnek a csoport tagjai, a politikai hatalom a társadalmi presztízst is magában hordozza. (Megmutatkozik ez abban is, hogy amikor a helyi önkormányzati testület tagjai közé valaki virilizmusa és választás alapján is jogosult bekerülni, többnyire az utóbbit választja. A testületen belüli presztízst pedig a bizottságokba történő beválasztás mutatja.)

A *kulturális és tudományos elit* különleges helyzete nem is annyira döntési jogkörében, mint tevékenységének hatásában nyilvánul meg. A kulturális elitbe nem föltétlenül csak értelmiségi foglalkozásúak tartozhatnak, a tudományos elit viszont különleges képzettséget tételez fel.

Az elitscsoportok – amelyeket klubtagságuk is jellemez – egymásba fonódó érdekszövetségek is egyúttal, amelyek törekvése végső soron az országos törvényhozás befolyásolása és a szellemi élet fölötti uralom biztosítása. Ehhez mind országos, mind helyi viszonyok között *támogatókra* és olyan eszközökre is szükségük van, mint a sajtó (a technika fejlődésével ehhez később más médiumok is társulnak), az iskolák, a vallásfelekezetek által történő befolyás.

A városok és megyék uralkodó csoportjainak összessége egyúttal nem azonos az országos elittel, mert attól szükségképpen tágabb és olyan értelemben is más jellegű, hogy a helyi gazdasági és politikai elit nem válik el olyan egyértelműen személyeiben, mint országos méretekben, viszont egy város, megye vagy esetleg egy egész régió fejlődésére van hatással. A városi képviselőtestület, de még inkább a törvényhatósági bizottság tagjai akkor is politikai döntések részesei, ha történetesen személyükben a legmagasabb tőkés körökhöz tartoznak, ami országos méretekben nem föltétlenül van így. A helyi elit tehát kétirányú tevékenységet végez: egyrészt részese a helyi döntéseknek, másrészt az országos döntéshozó testületek tagjaiként részese országos politikai döntéseknek is. Országos kapcsolataik visszahatnak a helyi testületekre és intézményekre, s minél szélesebb ez a kapcsolat, annál

inkább igyekeznek monopolizálni azt és ezáltal kiterjeszteni hatalmi területüket. Ez a terjeszkedés nem föltétlenül személyes részvételben nyilvánul meg, nagyon gyakran megelégszenek a második vonal, a nyomásgyakorló szerepével, mert így is elegendő ellenszolgáltatásban részesülnek a politikai hatalomhoz segítették részéről.

A helyi elitbe elméletileg egyaránt beletartoznak a városi képviselő-testület, illetve törvényhatósági bizottság virilis és választott tagjai is, de nem azonos súllyal. A virilisek – éppen vagyoniuk és az abból keletkező kapcsolataik révén – sokkal nagyobb befolyással bírnak a testületre, mint a választott tagok.

A városi képviselőtestület, illetve törvényhatósági bizottság – egyrészt végrehajtó szerepéből következően, másrészt szabályrendelet-alkotó jogköréből eredően – politikai mechanizmusokat működtető testület, amely éppen a virilizmus révén egyúttal a gazdasági elitet is magában foglaló szervezeti keret.

A fentiekben körvonalazott városi hatalmi elit mozgásának, alakulásának, várospolitikát befolyásoló és országos szereplésre törekvő tevékenységének a vizsgálata képezi kutatásom témáját, amelynek végső célja annak felderítése, hogy milyen terjedelmű, összetételű és származású volt az a legszűkebb csoport, amelyik kézben tartotta a városi közigazgatást, amely nem egy esetben újabb vagyoni forrása is lehetett. Más oldalról, hogy mekkora volt gazdasági hatalma, e gazdasági hatalom milyen eredetű és irányú tőkebefektetésekben nyilvánult meg, mennyiben lendítették előre a városi infrastruktúra kiépítését, mekkora befolyással bírtak a város és a régió szellemi életére. Fontosnak tartottam a helyi pénzintézetek, tőkés vállalkozások kapcsolódásainak felderítését az Osztrák-Magyar Monarchia legnagyobb tőkés monopóliumaihoz, a gazdaságot és a kultúrát uraló elitcsoportok eredetének, hatásának, elvándorlásának legalább jelzésszerű bemutatását, illetve e csoportok elkülönülésének, zártságuk mértékének a feltárását. Céлом annak vizsgálata, hogy a fentebb vázolt folyamatok milyen körülmények hatása alatt, miképp és mivé fejlődtek az első világháború végére, amikor Trianon következtében a városnak egy csapásra kellett volna betöltenie az észak-magyarországi gazdasági és kulturális központ szerepét.

Kutatásom annak feltárására is irányul, hogy a kiegyezés idejére a polgári államszervezés feltételei szerint döntési joggal bíró, a várost irányító helyi hatalmi elit gyökerei a reformkori Miskolc mely társadalmi rétegeibe nyúlnak, vagyoniuk, társadalmi állásuk függvényében milyen örökséget hordoznak egykori szereplehetőségeik. Ezzel választ keresek arra a kérdésre, hogy milyen ígérete van a polgári átalakulásnak, és az a kiegyezést követően – immár törvényekkel támogatottan és politikai törekvések formájában is – milyen irányba halad. Céлом, hogy világosabb, pontosabb képet alkossak

azokról a csoportokról, amelyeknek gazdasági erejükénél és szellemi befolyásuknál fogva hatalmukban állott a döntés egy nagyobb közösség, a város ügyei felett mind a szó szoros értelmében vett városépítés, a városkép kialakítása, mind a város szellemi arculatának a hosszú távon ható meghatározása, illetve befolyásolása értelmében.

A források és alkalmazásuk módszertani kérdései

Az elitesz csoportok vizsgálatához olyan forrásokra volt szükség, amelyek nemcsak számszerű, de személyekig lemenő kutatást is lehetővé tettek, és amelyek elégséges mintavételi alapul szolgáltak ahhoz, hogy azokból egységes szempontok szerinti következtetéseket lehessen levonni az elit összetételére.

A források első nagy csoportját a különféle szempontokból számon tartandókról időről időre összeállított *névjegyzékek* képezték, a másik nagy csoportot pedig az *intézményi források* alkották, az alábbiak szerint:

1. A kutatás kiindulópontjául *a városi képviselőtestület, illetve 1909-től a törvényhatósági bizottság tagjairól összeállított névjegyzékeket* használtam, amelyek külön tüntetik fel a legtöbb adót fizető és külön a választott tagokat. E forrástípus felhasználását az alábbi szempontok indokolták:

– Alkalmas a tartalmi változások, mint például a társadalmi hovatartozás szempontjainak a felderítésére. Ennél a pontnál olyan *módszertani problémák* adódtak, hogy a társadalmi hovatartozás szerinti besoroláskor egyedi mérlegelést kívánt például azoknak az iparosoknak a besorolása, akik iparcikkeikkel kereskedtek is, ezért a jegyzékek hol iparosként, hol kereskedőként tüntették fel őket. Az egyedi mérlegeléskor az elsődleges jellemzőket vettem figyelembe, ami több forrás adatainak összevetése után alakította ki a személyről a képet. Ugyanez a módszertani probléma vetődött fel a földbirtokos megnevezéssel felvettek esetében is. Úgy tűnik, még a 20. században is előkelőbbnek számított földbirtokosként felkerülni a névjegyzékekre, mint polgári foglalkozás szerint. A mérlegelés itt is hasonló volt, mint az előző esetben. A korabeli névjegyzékek következtelen terminológiája miatt pontosítást kívánt a vállalkozó fogalma. Fő kritériumnak tekintettem a befektethető tőke meglétét, a racionális üzletvitelre törekvést és a kockázatvállalást.

– Indokolta továbbá e forrástípus felhasználását, hogy az önkormányzatnak – mint helyi jogszabályalkotó, törvényeket végrehajtó és 1909-től az országos politizálás rangjára emelt testületnek – a tagjai a döntési kompetencia birtokában részesei a politikai hatalomnak, így a forrás a politikai elit első megközelítéséhez is támpontot nyújt.

– E névjegyzékek öt éves időmetszetekben felhasznált teljes névanyaga a gazdasági elit kutatásánál vagyoni mintaként fogható fel, mert a legtöbb adót

fizetőkről az adóhatóság egységes szempontjai szerint állították össze, ezért e névsorok így jól megfogható, konkrét adatsorokkal szolgálnak, önállóan is elemezhetők és összehasonlíthatók. E forrásanyag felhasználása alkalmas annak felderítésére, hogy melyek voltak azok a tényezők, amelyek 1872-re a helyi viszonylatban a legnagyobb vagyonokat kialakították, milyen eredetű a polgári vagyонképződésben szerepet játszó tőke, és mivel a jegyzékek a fizetett adó nagyságán kívül a foglalkozást is mutatják, alkalmat kínálnak annak vizsgálatára, hogy a társadalom mely rétegéből kerültek ki az egyes vagyoni kategóriákat alkotó személyek, és mennyire stabil e kategóriák összetétele. A névvizsgálat – más forrásokkal összevetve – lehetőséget ad annak felderítésére, hogy Miskolc gazdasági életében a 18. századtól oly fontos szerepet játszó idegen eredetű népesség (görögök, felvidéki németek és egyéb nemzetiségek, zsidók) vagyona révén mekkora szerephez jutott a helyi önkormányzatban.

– Az 1886 : XXII. tc. jogi személyek felvételét is lehetővé tette a virilisek közé, ami kiindulópontul szolgált annak megállapításához, hogy melyek azok a pénzintézetek, ipari és egyéb részvénytársaságok, amelyek elsősorban sorolhatók a vezető vállalkozások körébe.

2. A megyei legtöbb adót fizetőkről összeállított névjegyzékek kiegészítő forrásként jöttek számításba annak megállapítására, hogy személyeiben milyen mértékben azonos a városi képviselőtestület és a megyei törvényhatósági bizottság.

A virilisjegyzékek forrásként való felhasználásával kapcsolatban felvethető további módszertani kérdések:

– kifogásként merülhet fel, hogy azok az adó végösszegét tüntetik fel, amiből nem derül ki, hogy mik az összetevői. A jegyzetekben hivatkozott további források felhasználásával azonban ezek – a virilis listákon nem tükröződő vagyonalapok – felderíthetők, mint ahogy kiegészítő források segítségével megállapíthatók azok az ingatlanok is, amelyek a városhatáron kívül feküdtek, és ezért a belőlük húzott jövedelem után fizetett adó az adóalapban nem szerepelt.

– A részvénytársaságokba fektetett tőke az adó összegében nem jutott kifejezésre, mert azt a részvénytársaság jövedelménél adóztatták. A legtöbb helyi részvénytársaság azonban éves zárszámadásának a végén – legalábbis még a 19. században – feltüntette részvényeseinek a nevét a jegyzett részvények számával és értékével együtt.

3. Telekkönyvek

A háztulajdon mértékének a megállapításához a házosztályadó és a ház-béradó ívek nem elegendő források, mert az építés után meghatározott ideig a ház adómentes volt. Ezért a telekkönyveket használtam a háztulajdon mértékének a felderítéséhez, ami egyúttal olyan városi ingatlanok (például

kert, szőlő, pince stb.) meglétére is fényt derített, amelyeket a gazdacímtárak nem tartalmaznak. A telekkönyvezés időpontjának feltüntetése pedig megközelítő pontossággal mutatja az ingatlanszerzés időpontját is. E forrás segítségével megrajzolható az egyes elitcsoportok jellemző lakókörnyezete.

4. Az 1848. évi országgyűlési követválasztók névsora olyan, egyénekig lemenő forrás, amely összevetve az előző pontban leírt forrásokkal, a társadalmi hovatartozásnak, az elitcsoportok folytonosságának, átrétegződésének kutatásához nyújtott támpontot.

5. A gazdacímtárak segítségével megállapítható, hogy a városi elit vagyónában a földbirtok mekkora súllyal volt jelen, és a város határain kívül fekvő birtokok is felderíthetők. A gazdaság felszereltségére, bérletére vonatkozó adatok pedig a mezőgazdaság tőkés átalakulásának mutatói. A földbirtok vizsgálata során az alábbi módszert követtem:

- külön csoportban vizsgáltam azokat a földbirtokosokat, akik a névjegyzékeken jellemzően c besorolással fordultak elő és nem volt polgári foglalkozásuk,

- a vagyonszerzés polgári feltételei szerint szerzett földbirtokok tulajdonosait eredeti foglalkozásuk szerinti kategóriákban vizsgáltam, és ehhez viszonyítottam a földbirtok vagyonképződésben és a hatalmi pozíciók megszerzésében s megtartásában játszott szerepét. A foglalkozási csoportok nem mindig határolhatók el világosan, mert egy személy több kategóriába is besorolható, ezért mindig a legjellemzőbbhöz tettem és a foglalkozási ágak vizsgálatánál figyelembe vettem egy személy többirányú szereplését, vagyónának összetett voltát.

A földbirtokosok vizsgálatával arra kerestem választ, hogy

- milyen eredetű az a tőke, amely földbirtokba vándorolt,
- milyen mértékben képesek gazdaságukat a kapitalista mezőgazdasági üzem feltételeinek megfelelően felszerelni. (A tőkés jelleg mutatóinak tekintettem a bér munkások alkalmazását és a gépesítettség fokát.)
- beruházásaik a gazdaság melyik szektorába irányultak,
- soraikban milyen arányú a régi nemesség, és
- társas kapcsolataik, a nem termelő ágazatokban való részvételük révén mennyire alkottak zárt társadalmi csoportot.

6. Az intézményi minták köréből pénzintézetek, ipari részvénytársaságok éves zárszámadásait, compassokat, valamint a *Kereskedelmi és Iparkamara* nyomtatásban megjelent *jegyzőkönyveit* használtam. Ezek egyrészt jól követhető adatsorokkal szolgálták a tagok gazdasággal kapcsolatos állásfoglalásairól, amelyek országos jelentőségűek lehettek. E forrást összevetve a városi címtárak adataival, a kamarai tagok névsora további adatokkal szolgált a gazdasági elit tevékenységéhez. A zárszámadások a vezetőségi tagnévsorokon kívül a részvényesek körének megállapításához is használhatók,

mert többnyire közlik a *részvényesek névsorát* is, jegyzett részvényeikkel együtt. Ez ismét személyekig lemenő elemzést és összehasonlítást tett lehetővé.

7. Az elitcsoportok fontos jellemzője a társadalmi megbecsülés, a társadalmi rang megszerzése, számontartása. Ennek kutatásánál az alábbi összetevőkre figyeltem:

- házassági és társasági kapcsolatok, amelyek forrásai *a helyi lapok társasági és anyakönyvi rovatai*. Vizsgáltam a politikai súllyal is bíró *klubok, kaszinók, egyletek* összetételét,

- *rangok, címek megszerzése*, mint a tekintély, a társadalmi elismertség egyik fokmérője és jellemzője,

- az iskolázás és művelődés támogatása. Az iskolákkal és a színházzal kapcsolatos források körét egyrészt a nyomtatásban megjelent *iskolai értesítők, másrészt az iskolák és a színház levéltári iratanyaga*.

Tudományos eredmények

A kiegyezés utáni közigazgatási törvények, az 1870 : XLII. tc., az 1871 : XVIII. tc. és az ezeket módosító 1886 : XXII. tc. a virilizmus intézményének törvénybe iktatásával is kifejezésre juttatták, hogy a polgári lét mindenek fölött álló, legfontosabb jellemzője a vagyon mint jogképessé tevő és kormányzati döntéseket befolyásoló tényező, ami mellett az értelmiség kétszeres adóbeszámítása megvalósítani látszott az összhangot az országos törvényhozó testület vagyoni és műveltségi censusával. Az értelmiséget tényleges vagyoni jellemzőjének, fizetett állami egyenes adójának megduplázott figyelembevételével részesévé tette az önkormányzati döntéseknek, így mesterségesen juttatta politikai döntési helyzetbe azt a társadalmi réteget, amelyet iskolázottságánál fogva önálló gondolkodásúnak – így önálló döntésre képesnek – tekintett. Az értelmiség virilizmusában is kifejezésre jutott a magyar liberalizmus fő gondolata, az érdekegyeztetés, tükröképeként az országgyűlési választójognak, amelyben szintén keveredett a vagyoni és az értelmiségi census. Ugyanígy biztosította a tízévenként esedékes gazdasági kiegyezés önkormányzati hátterét a kereskedelmi és iparkamarák tagjainak kétszeres adóbeszámításával. Ezek a közigazgatási törvények azt is eredményezték, hogy a polgári állam kiépítésének kezdetén a gazdasági elit és a politikai elit szorosabban eggyé olvadt, mint később. A két világháború között már a virilisek sem automatikusan, hanem választás alapján kerültek az önkormányzati testületbe. A korra jellemző hatalmas beruházási igény – amely nélkül nem lehetett volna kiépíteni a modern gazdaságot sem a mezőgazdaságban, sem az iparban, sem a közlekedésben – a magántőke bevonását nem nélkülözhetette, viszont az állam nem engedhette ki teljesen az ellenőr-

zést a kezéből. Ezért a magántőkét a helyi önkormányzatokon keresztül politikai döntések részesévé tette, ugyanakkor állami és önkormányzati megrendelésekkel elő is segítette e réteg vagyonosodását.

A felhasznált források elemzése és összevetése eredményeként kirajzolódó társadalomkép azt mutatja, hogy az újratermelési folyamatra döntő befolyással bíró *gazdasági elit* teljes egészében része volt a városi képviselőtestület, majd törvényhatósági bizottság virilis csoportjának.

Az a *liberális nemesség*, amelyik 1848 előtt a Major utcai tudós társaságban művészetről, irodalomról, politikáról vitatkozva, letéteményese volt a polgári átalakulásnak, amelyik takarékpénztárat alapított és Széchenyi reformterveit túl lassúnak találta, 1872 után jellemzően már csak gazdasági pozíciói egy részét tartotta meg, még éppen volt annyi jövedelme, ami bejuttatta a város képviselőtestületébe. Földbirtokuk jövedelme azonban csak akkor tarthatta őket huzamosabb ideig a legtöbb adót fizetők csoportjában, ha birtokaikat gépesítették, és voltak olyan birtoktesteik, amelyeket bérbe adhattak, hogy a bérletből származó jövedelmet visszaforgathassák a gazdaságba. Biztosabban álltak a lábukon azok a *birtokosok*, akik malmot is felállítottak birtokukon, és Miskolcon házakkal rendelkeztek. A *földbirtoknak* Miskolc földművelésre alkalmas szűk határai miatt a városban nem volt túl nagy jelentősége, ezért az önkormányzati testületben is alacsony a földbirtokosok képviselete. A legtöbb adót fizetők névjegyzékére földbirtokosként felvett személyek jövedelmének tetemesebb része inkább a városban birtokolt házak jövedelméből származott. A régi nemesség megtartotta uralkodó helyzetét e rétegen belül egészen az I. világháború végéig, de a gazdaság tőkés szektoraitól többnyire elzárkózott. Az az egy-két *nagybirtokos*, akik a város vezető testületében megfordultak, nem vettek részt vállalkozásokban, hanem bérbe adott birtoktesteik jövedelmét is visszaforgatva, inkább gépesítették gazdaságaikat.

A *birtokát veszített régi nemesség* városi, vármegyei tisztviselőként kénytelen volt beérni a politikai végrehajtó szerepével, vagy a szabadfoglalkozású értelmiségi pályák valamelyikén, leginkább az *ügyvédin* helyezkedett el. Az 1870-es évek elején ez a réteg még nagy számban jutott be a városi képviselőtestületbe a legtöbb adót fizetők listáján, de pusztán csak az értelmiségi foglalkozásból eredő jövedelem – az erősödő tőkés réteggel szemben – egyre kevésbé volt elegendő ahhoz, hogy a virilis csoport tagjai között tarthassa tulajdonosát. Egy szűk rétegre – legjellemzőbb erre *Pilta Miklós* – a sokrétű vállalkozás volt a jellemző, ők viszont a legvagyonosabbak között voltak.

A *szabadfoglalkozású értelmiségre* eredeti foglalkozásánál jellemzőbb gazdasági tevékenysége, aminek következtében ezt a réteget inkább tarthatjuk számon a gazdasági, mint a kulturális vagy a tudományos elitben. Szak-

mai elkülönülésüket szakegyesületeik – mint például az Orvos-Gyógyszerész Egylet – fejezték ki, de ritka kivételtől eltekintve házasságaik is szakmai körön és azonos vallásfelekezeten belül maradtak. Ez utóbbi a görögkeletiekre is jellemző, akik pedig a 20. századra elenyésző kisebbséggé váltak. (Az azonos vallási és szakmai körön belüli házasodás más társadalmi rétegekre is jellemző.) A szabadfoglalkozású értelmiség szakmai csoportjai közül a *gyógyszerészek* a legzártabbak, szakterületüket leginkább monopolizálók, akik kívülről – különösen más településről – érkezőket nem engedtek maguk közé, ugyanakkor jövedelmező vállalkozásokban, gyár- és pénzintézet-alapításokban – számarányukhoz viszonyítottnak – minden más szabadfoglalkozású ágnál nagyobb mértékben vettek részt. Jövedelmükben – a nemzetközi méretű borkereskedelemről eredően – a kereskedelmi és részvénytőkének, valamint a házingatlanoknak nagy szerepük volt. A vállalkozásokban élen járók – mint *Szabó Gyula* és *Csáthy Szabó István* – szinte kötelességszerűen támogatták – főleg vegyszer- és könyvgyártásaikkal – a református gimnáziumot.

A zsidó polgárság soraiból származó értelmiség a helyi viszonyokhoz képest igyekezett kihasználni társadalmi felemelkedésének szinte valamennyi lehetőségét, de jövedelmében a földbirtoknak nem volt nagy jelentősége. Annál nagyobb szerepet kapott a háztulajdon. Borpincét minden tehetősebb polgár vásárolt, hiszen a helyi hagyományok szerint azt megkövetelte a társadalmi pozíció. Elvértve akadt egy-egy 5-30 holdas törpebirtok, ahol a magasabb művelési kultúrát igénylő kert- és szőlőművelés folyt, faiskolával párosítva. Egyetlen tulajdonos volt csak a csoportban, aki 100 kat. holdon felüli birtokot mondhatott magáénak. A zsidó értelmiség a hitel és az ipar területén fektette be vagyonát.

A *köztisztviselői pályák* elegendő jövedelmet csak akkor biztosítottak, ha mellettük számos részvénytársaság vezető pozícióit is megszerezték, házingatlanokkal rendelkeztek és házasságaik révén beletartoztak a várost irányító legszűkebb körbe, amely a jogász végzettségű dzsentrí köréből verbuválódott, egymás között házasodott és református vallású volt. A polgármesteri klikkhez tartozás újabb jövedelmező pozíciókat biztosított a gazdaság valamely, az elit által kisajátított területén. (Például Gőzmalom, Gőztéglagyár, Villamossági Rt., Erzsébet fürdő.) Ezen a zárt körön az első rések csak 1911 után nyíltak, amikor a közigazgatási szaktekintélynek számító, jogász végzettségű Nagy Ferenc lett a polgármester.

A *részvénytársaságok vezetésének* a vizsgálata azt mutatja, hogy ha az 1880-as évek közepére az új tőkés elemek a régi polgárságot nem is tudták teljes mértékben kiszorítani a részvénytársaságok vezetéséből, a legmagasabb posztokon ekkor már nem találjuk őket. A pénzintézetek igazgatósági tagságait 1885-re már nagyrészt a város vezető testületében is irányító szere-

pet játszó *kereskedők* és a vállalkozó típusú *szabadfoglalkozású értelmiségiek*, elsősorban ügyvédek és gyógyszerészek foglalták el. A 19. század utolsó évtizedében és az új század első éveiben a magánkézben levő, tőkeszegény – vagy az örökösök kezén azzá váló – gyárok vagy kereskedelmi vállalkozások részvénytársasággá alakulással próbáltak megmenekülni a csődtől, egykori tulajdonosaik pedig igazgatósági tagként bírtak befolyással a továbbiakban a társaság ügyeire. Az egyén szempontjából ez még nem jelentett föltétlen elszegényedést, inkább arról volt szó, hogy a tulajdonosok olyan örökséget adtak részvénytársasági kezelésbe, aminek teljes ügyvitele számukra nyűg volt, összes többi vállalkozásaik mellett pedig talán a legkevésbé jövedelmező. A 20. század első évtizedére a budapesti pénzüintézetek és ipari érdekeltségek egyre jobban behatoltak a miskolci részvénytársaságokba. A Borsod-Miskolci Hitelbank elnöke mellett mint társelnök 1908-ban jelent meg a budapesti virilisek egyik legvagyonosabbja, *Lánczy Leó*. Ugyanez a folyamat tapasztalható a Borsod-Miskolci Gőzmalom Rt.-nél is. Elnöke *Hatvany-Deutsch Károly*, ugyancsak budapesti virilis. A fővárosi tőke képviselőjében a Gőzmalom 13 tagú igazgatótanácsában négy személy volt jelen. Ugyanígy budapesti a Miskolci Villamossági Részvénytársaság elnöke, a hattagú igazgatóságból ketten és a háromtagú felügyelőbizottságból szintén ketten. Egyes pénzüintézetek – mint az Osztrák-Magyar Bank miskolci fiókjának, a Miskolci Takarékpénztár, a Borsod-Miskolci Hitelbank, a Borsod-Miskolci Takarékpénztár, a Miskolci Hitelintézet, a Takarékegyet – igazgatósága teljes egészében a városi törvényhatósági bizottságban is hangadó virilisekből állt, míg mások – mint az Agrárbank, a Polgári Takarékpénztár vagy a hitelszövetkezetek – igazgatósága a kevésbé vagyonos kereskedőké, iparosoké, de egy-két szabadfoglalkozású értelmiségi, valamint köz- és magántisztviselő és a dzsentri képviselői is előfordultak köztük. Jövedelmük azonban nem elég ahhoz, hogy a városvezetésbe is bejuttassa őket.

A *pénzüintézetek igazgatóságai* tükröképei annak a társadalmi elkülönülésnek, amelynek határvonala a közép- s nagyburzsoázia és a dzsentri között húzódott. *Ahogy a 19. században a polgármester körül szerveződő városi hivatalnoki kar jellemzően a dzsentri tagjaiból verbuválódott, akik a helyi ipari és egyéb, főleg telekspekulációkra lehetőséget adó részvénytársaságok alelnöki posztjain emelték azok fényét, ahol nem volt szükség szakszerűsége – egymás között is házasodtak –, úgy vált el tőlük az a vállalkozó szellemű értelmiség és a nagyrészt zsidó származású, mozgékony kereskedőréteg, amelyik a vezető pénzüintézetek és az azok érdekkörébe tartozó vállalatok igazgatósági helyeit foglalta el.* E két csoport jellemzője, hogy tagjaiknak elég jövedelmük volt ahhoz, hogy virilisként ott legyenek a városvezetésben is. Tőlük teljesen elkülönült az a szegényebb dzsentri, akik között jellemzően a kis- és esetleg középirtokosok, egy-egy katonatiszt, köztisztviselők,

pár kereskedő és kevés szabadfoglalkozású értelmiség található. Ők egy-egy pénzüintézet – mint az Agrárbank vagy a Polgári Takarékpénztár igazgatóságát tartották felügyeletük alatt, nem keveredtek a közép- és nagyburzsoázia pénzüintézeteivel, sem a legfelső városvezetést uraló dzsentrí szervezeteivel.

A helyi *gazdasági elit* belső tagozódásának megállapításakor olyan jellemzők jöhetnek számításba, mint országos befolyású monopolszervezetek tagsági helyei, illetve e monopóliumok érdekkörébe tartozó helyi részvénytársaságok vezérigazgatói vagy elnöki posztjai, helyi pénzüintézetek vagy vállalatok vezetőségi helyeihez kötődő döntési jogkörök, végül a vagyoni helyzet mutatójaként a fizetett adó nagysága. Mindezek figyelembevételével megállapítható, hogy *a városi gazdasági elit többszintű*. Csúcsát a kereskedelemből induló, nagytőkésé váló, majd azok közül is kiemelkedő három-négy család – *Neumann Adolf, Koós Soma, Lichtenstein József* és *Hercz Zsigmond*, majd utána testvére, *Jenő* – jelenti, az előbbi három a hitel, az utóbbi az ipar területén. Ők az ország gazdasági nagyhatalmának számító Magyar Általános Készénbánya, a Magyar Általános Hitelbank és a Kereskedelmi Bank érdekkörében nemcsak a helyi, de a magyar ipari és pénzüvilág felső köreihez is tartoztak. Jellemzőjük, hogy életük valamely szakaszában bár fizetett alkalmazotként álltak valamely országos érdekkörbe tartozó részvénytársaság élén, a tulajdonos jogán saját kereskedőtársaságukat vagy ipari vállalkozásukat is irányították. *Lichtenstein József* kivételével valamennyien zsidók voltak, közös jellemzőjük, hogy az a szabad versenyes kapitalizmus idejére tőkeképesé váló kereskedő réteg nevelte ki őket, amelyik vagyontát főleg saját kereskedőtársaságába és házbirtokokba, kisebb mértékben földbirtokba fektette, és arra törekedett, hogy fiai, akik címe örökösei is, külföldi tanulmányutakon szélesíthessék látókörüket, majd vagy családi keretek között, vagy idegen, de jó nevű vállalkozások alkalmazottaként szerezzenek gyakorlatot. Később vezetői funkciójuk további kapcsolatok egész sorozatát eredményezte, mert a vállalkozások érdekkörének kiterjedésével bekerültek más vállalatok igazgató tanácsaiba, amivel vagy saját, vagy az általuk képviselt rt. tulajdonosi jogai jutottak kifejezésre. A termelő szférán túl a nem sok kötelezettséggel járó, de illő, kulturális célú társaságok – mint a színház, fürdő, vízgyógyintézet – vezetőségében is képviseltették magukat, de azok szellemi arculatára, tartalmi tevékenységére nem sok befolyást gyakoroltak. Annál nagyobb a hatásuk a szakmai jellegű egyesületekben, társaságokban. Jellemző és általában a 20. század első évtizedére tolódott a nemesi cím megszerzése, amikorra gazdasági pozícióik is elérték azt a mértéket, amivel országosan jelentős körökben forogni lehetett. A kasszinói tagságot a zsidó származású vagyonosabb réteg többre becsülte, mint mások, az asszimiláció, a társadalmi elfogadottság fokmérőjének tekintették, ezért igyekeztek a tagsági jogot minél előbb megszerezni. 1885-ben a mis-

kolci Nemzeti Kaszinó 103 helybéli tagjából 60 zsidó származású. A széles, országos kapcsolatokkal rendelkező bankigazgatók többnyire elnyerték az udvari tanácsos címet és a Ferenc József-rend valamelyik fokozatát. Földvásárlás – *Lichtenstein József* kivételével – nem jellemző rájuk, annál inkább a háztulajdon. A politikai életben a zsidó származásúak közvetlenül nem vettek részt, de a Kereskedelmi és Iparkamarában, valamint a Kereskedők és Gazdák Körében annál nagyobb szerepet játszottak valamennyien, a Kamara sajtóvállalatán keresztül pedig lehetőségük volt a közvetett politikai befolyásra. *Lichtenstein József* az országgyűlési képviselőség is eljutott.

A gazdasági elit második szintjét az a fizetett felső magánhivatalnoki réteg jelentette, amely olyan helyi részvénytársaságok élén állt, amelyek – mint a Gőzmalom, a Villamossági Rt. – beletartoztak ugyan valamely országos érdekeltségű körbe, de az az országos befolyásban nem jelentett akkora hatalmat, mint az előző csoport érdekeltsége. Ide tartoznak azok a részvénytársasági vezetők is, akik országos érdekkörbe nem tartozó, de helyileg jelentős pénzintézet élén álltak, ugyanakkor több más részvénytársaságnak is igazgatósági tagjai voltak. Ezek a családok – a *Lichtenstein* családból László, a *Radvány*, a *Schrecker*, a *Tarnay család* – a középburzsóázia felső rétegét alkották, és közülük később két városi főispán is kikerült. Ott voltak több pénzintézet, a legjövödelmezőbb ipari részvénytársaságok igazgatóságaiban és természetesen a városvezetésben. Többnyire evangélikusok voltak, akik nemességüket már a 20. században szerezték, és a konvencióknak megfelelően a Nemzeti Kaszinónak is tagjai voltak. Többnyire szabadelvűek, majd munkapártiak, de közöttük már függetlenségi érzelműt – *Lichtenstein László* – is lehet találni. Birtokszerzéseikben jobban hasonlítottak a dzsentrire, mint tőkés társaikra.

A gazdasági elit harmadik csoportját (mintegy 100 személy) azok a kereskedők, szabadfoglalkozású értelmiségiek és magántisztviselők alkották, akik *tagként* voltak jelen a helyi pénzintézetek, ipari részvénytársaságok igazgatótanácsaiban, egyidejűleg több testületben is, ugyanakkor akár kereskedőként, akár értelmiségiként (mivel az értelmiség gazdasági tevékenységére is a kereskedelmi vállalkozások a jellemzőek), saját kereskedőtársaságuk cégvezetői is. Mivel e csoportban a kereskedők – vagy a kereskedelmi érdekeltségűek – voltak többségben, a politikai hatalomhoz való viszonyukra a szabadelvűség jellemző, de volt közöttük egy egyre erőteljesebb függetlenségi hangokat hallató, értelmiségiekből álló csoport is. A gazdasági elit e harmadik csoportjának a hangadói között az értelmiségiek – mint *Szabó Gyula*, *Csáthy Szabó István* gyógyszerészek, *Pilta Miklós* ügyvéd és társaik – a régi nemességből származtak, a vagyonos zsidó kereskedő családok pedig – ha nemességet nem is szerzett mindegyikük, mert ez inkább a nagyburzsóá csoportra jellemző – névmagyarosítással (*Grünfeld-Győry*, *Fränkel*

Ferenczi) akartak hasonulni a történelmi uralkodó osztályokhoz. Státusszimbólumuk építkezéseik, akár lakóházaikat, akár síremlékeiket nézzük. (Ez utóbbi még a zsidó családoknál is előfordult.)

Az önkormányzati testületnek a **tőkés polgárság** soraiból származó tagjai között a túlnyomó többséget a *kereskedők* és az *iparosok* alkották. Ezen belül is – a teljes testületet tekintve – mindig a kereskedők voltak többségben azzal együtt, hogy a választásokon az iparosok nyertek több mandátumot, mint a kereskedők, illetve legtöbb adót fizető iparostársaik. Mind a választott, mind a virilis **kisiparosok** képviselőtestületi szereplésére ennek ellenére a teljes passzivitás jellemző. A virilisek zöme a legalacsonyabb adókategóriákban jutott a testületbe, vagyonuknak – mivel a kisipari tevékenység mellett nem voltak más vállalkozásaik, földbirtoka és bérbe adható háza, részvénye is csak elenyészően csekély hányaduknak – nem volt stabilizáló hatása. Csak azoknak a bankoknak és hitelszövetkezeteknek a vezetőségébe kerültek iparosok – oda is alacsony százalékban –, amelyekben az elit felsőbb köréből soha nem találni résztvevőket (Népbank, Agrárbank, Polgári Takarékpénztár).

A **kereskedelmi tőke** eredetét, befektetésének irányát, a város polgárosodásában játszott szerepét vizsgálva, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kereskedelemben nagy tőkét felhalmozni képes kereskedők azok voltak, akik

1. a kereskedelmi ág természete folytán bekapcsolódtak a távolsági kereskedelembe, és ügynökeik révén állandóan szemmel tudták tartani a piacot,
2. a házat, földbirtokot, részvényeket szerzők,
3. és nem utolsósorban azok, akik a fentiek mellett családi vállalkozásként folytatták tevékenységüket. A kereskedelmi tőke így elsősorban házingatlanokba, bankrészvényekbe, élelmiszeripari vállalkozásokba és kisebb mértékben földbirtokba vándorolt. A csak helyi, városon belüli kereskedelmet ellátók – főleg a vegyeskereskedők – vagyonának nem volt stabilizáló hatása.

A **régi polgárjog** birtokában levő kereskedők, beilleszkedve a polgári állam kereteibe, ott is a fejlődés mozgatóivá váltak. A legmozgékonyabbak a tőkés termelés által leginkább foglalkoztatott kereskedelmi ágakból kerültek ki, így például a vaskereskedelemmel foglalkozók tőkebefektetések révén, valamint a várospolitikában és az országos politikai mozgalmakban való részvételükkel teljesen bekapcsolódtak a polgári állam vérkeringésébe. Ott találjuk őket ipari részvénytársaságok és pénzintézetek igazgatóságaiban, a háztulajdonosok és kisebb mértékben a földbirtokosok között, sőt az egyiket az országgyűlésben is.

Az **új polgárság** soraiban a zsidó eredetűek a kereskedelem területén találták meg felemelkedésük biztos területét. A sokáig fennálló feudális viszonyok mellett nagy akadály volt a zsidóság érvényesülésének a városi tanács letelepedést akadályozó rendelkezése. Az ősiség törvénye is akadályozta

földbirtokszerzésüket, a városban házat pedig csak polgárjog birtokában szerezhettek volna. Az 1872-ig érvényben levő céhes korlátok az ipar területén investált tőke felhalmozódási folyamatát akadályozták. A jogfosztott zsidóság előtt két út maradt nyitva:

1. Bekapcsolódni azokba a kereskedelmi ágakba, amelyek a nagy kereslet révén külföldi országokba továbbították az árut. *Zsidó vállalkozóké volt a bor-, a termény- és a dohánykereskedelem.*

2. Másik lehetőségként kínálkozott, hogy mint a koronauraladalom és a talpai apáság korcsma- és boltbérloői telepedjenek le. Befektetési lehetőség híján tehát megindult a kereskedelmi tőke felhalmozódásának a folyamata, és amikor lehetőség nyílt a befektetésre, éltek is ezzel. Egyenjogúsításuk után elhárult birtokszerzésük akadályai is. Négy-öt év múlva egy 12 fős kis csoport már elég vagyonos ahhoz, hogy bekerüljön a legtöbb adót fizetők közé. Számuk évről évre gyarapodott, s 1917-re kettő kivételével valamenyny virilis kereskedő a zsidóság soraiból került ki. Összességében a vizsgálatba bevont 125 kereskedőből 93 zsidó volt. Ott voltak a miskolci pénzügyzetek alapításánál is. Földbirtokba ugyan kevesen fektették felhalmozott tőkéjüket, a háztulajdon viszont annál biztosabb befektetésnek látszott.

A századfordulóra éppen a legvagyonosabb adózók sorából kialakult a város és a régió gazdasági életében elsődleges szerepet játszó pénzügyzetek és iparvállalatok fizetett vezető tisztviselőinek a csoportja. Ebben a folyamatban a *kereskedelmi tőke* és a bankokba fektetett *részvénytőke* játszotta az elsődleges szerepet.

A kialakuló és a gazdasági élet kulcspozícióit elfoglaló tőkés polgárság mellett élt az a *régi nemesség*, amely – nagy átlagát tekintve – elzárkózott az ipari termelés, a kereskedelmi forgalom és az üzleti vállalkozások elől. Őket legjobb esetben is csak a hagyományos politizálás tartotta a közéletben. Csak páran voltak, akik eredeti értelmiségi foglalkozásuk mellett vállalkozókká is váltak. *A városban a modern értelemben vett polgári társadalmi réteg a régi nemesség mellett alakult ki, és a kereskedelemről indult el. Még a több nemzedék után a birtokos osztállyal teljesen azonosuló rétegeknél is kimutathatók a kereskedő ősök.*

A városvezetésbe bekerült *értelmiségen* keresztül kellett volna a kultúra és tudomány érdekeinek érvényre jutni, de ez nem így történt. Ezek részese-dése a város jövedelmeiből oly csekély volt, hogy 45 év alatt két iskola felépítésével ki is merült, közintézményekre már nem futotta. *Az értelmiség érdekeltőbb volt a gazdaságban, mint a közműveltség és a tudomány fejlesztésében.* Ami kulturális téren létrejött, az rajtuk kívül jött létre vagy magánvállalkozásként kereskedelmi érdekből (pl. Ferenczi Bernát kölcsönkönyvtára) vagy ténylegesen a művészeti, irodalmi törekvésektől vezérelve, alulról jövő szerveződésként. Mozgatói a városba máshonnan érkezett tisztviselők

és mellettük egy rövid életű írói csoport. Mindez azonban nem lehetett hosszú életű, mert hiányzott az az éltető közeg, amely nélkül – pusztán műkedvelő alapon – meddő vállalkozásnak bizonyult mindenfajta irodalmi felbuzdulás. Hiányzott mindenekelőtt az aktív erők megfizetett munkája, mert nem is lett volna hol munkálkodniuk. (Még az 1930-as évek közepén sem volt egy elfogadható állománnyal rendelkező, nagyobb olvasói létszámot befogadni képes közkönyvtár.) A miskolci indulású írók sem maradtak sokáig a városban, mert egyrészt az érvényesülés egyedüli útja Budapestre vezetett, másrészt nemcsak a közkönyvtár hiányzott, de nem volt egyetem, aminek alkotó légköre indítást adhatott volna, műhelyeket teremthetett volna. Valódi *tudományos elit*ről ezért az intézményrendszer teljes hiánya miatt nemigen beszélhetünk. Az a pár ügyvéd, akinek érdeklődése vagy munkája megkövetelte, magánkönyvtárában gyűjtötte össze a szükséges szakirodalmat, ami azonban – egy igen csekély kivételtől eltekintve – nem lett alapja tudományos gyűjteményeknek. Amikor Trianon után Miskolc otthont adott a falai közé menekült eperjesi jogakadémiának, akkor mondhatott magácnak először felsőoktatási intézményt a város, amelynek nagy tudású tanárai hamarosan befolyásos tagjai lettek a törvényhatósági bizottságnak, és jelenlétük a város szellemi arculatán is éreztette hatását. A város tudományos ambíciókkal rendelkező, tehetséges polgárai egyetemi katedrákat kerestek és elvándoroltak.

A gazdasági kulcspozíciókba feltörő elemek a társadalmi elismertségre való törekvés dokumentálására nemességet szereztek, és ezáltal próbáltak hasonulni a történelmi osztályokhoz. Nemesi előnév felmutatása az évek haladtával egyre nagyobb jelentőséget kapott, a nemesítések többsége is az 1896 és 1914 közötti évekre esett, de a „bálképesség” eldöntésekor még 1910-ben is másodrangú szerepet játszott a gazdasági kulcspozíciók száma mögött. A század utolsó éveiben még az Ipartestületen belül is a vagyon döntötte el a társadalmi rangot, báljukon 1893-ban például csak az iparosok felsőbb rétege vett részt. Díszvendégként megjelent ugyan a polgármester és „vezérkara,” a Gözmalom vezérigazgatója és a sehonnan sem hiányzó *Csáthy Szabó István*, fordítva viszont már nem volt igaz, mert a városi bál meghívottai között iparosok, kereskedők és zsidók csak akkor szerepeltek, ha a városi fináncoligarchia köreihez tartoztak, mint *Neumann Adolf*, *Győry Ödön*, *Steinfeld Zsigmond*, *Weiszlovits Samu*, *Gencsi Soma*, *Koós Soma*, *Herz Ödön*, *Silbiger Bertalan*, *Schrecker Salamon* és társaik. Ezért a városi bálra, amely Miskolcon – ahogy Debrecenben a jogászbál vagy az orvosbál – a legelőkelőbbnek számított, kevesen kaptak meghívót.

Az ipari forradalomra jellemző dinamizmus az I. világháború előtti évekre Miskolcon is átalakította a gazdaság és a társadalom szerkezetét, amelyre jellemző volt a zárt gazdasági vezető réteg, amely egyúttal a politikai veze-

tést is jelentette addig, amíg a törvényhatósági bizottság felét automatikusan a legnagyobb adózók alkották.

Az elitcsoportok jellemzőinek a vizsgálata egyes pontjain megerősítheti a dualizmus korának társadalmáról a történettudományi kutatások során kialakult hagyományos képet, de egyes pontokon finomíthatja is azt, adalékkal szolgálhat az összehasonlításokhoz, ezáltal egy árnyaltabb társadalomkép megrajzolásához.

Az értekezés témaköréből készült publikációk jegyzéke

Nagyobb magánkönyvtárak Miskolcon az 1880-as években. *Könyvtáros* 3: 160–161. (1976)

Adalékok Miskolc gazdaság- és társadalomtörténetéhez 1900–1917. *Könyvtári Krónika*. 1. köt. Miskolc, 1976. 262–316.

A miskolci társadalom gazdasági vezető csoportjainak átrétegződése 1872–1917. *Századok* 1980. 781–817.

A Jogakadémia és könyvtárának szerepe Miskolc kulturális életében. *Borsodi Könyvtári Krónika*. 3. köt. Miskolc, 1981. 217–255. (A Kötörő c. fejezet Berecz József munkája.)

Egy történeti-földrajzi forrás, a tagosítási és a kataszteri térkép. *Borsodi földrajzi évkönyv*. Miskolc, 1985. 105–115.

A miskolci Földes Ferenc Gimnázium történetének válogatott dokumentumai a XVI. századtól 1950-ig. Miskolc, 1985. 1–2. köt. (A kötetekből az 1850 és 1918 közötti időszak feldolgozása és forrásközlései saját munka.)

Borsod-Abaúj-Zemplén megye válogatott történeti irodalma. Miskolc, 1985. (59 lap)

Polgárosodás és helyi hatalompolitika 1872–1917 között. *Rendi társadalom – polgári társadalom*. 1. köt., *Társadalomtörténeti módszerek és források*. Salgótarján, 1987. 277–286.

Miskolc középiskoláinak levéltári dokumentumai a kezdetektől 1950-ig. Miskolc, BAZ m. Lvtár, 1989. 240 lap. (Az 1850 és 1918 közötti időszak feldolgozásai, forrásközlései és bibliográfiái saját munka.)

Vezető Szemere Bertalan életének és pályájának forrásaiban és irodalmában. Borsod-Abaúj-Zempléni történelmi évkönyv 7/2. In: *Szemere Bertalan és kora. Tanulmányok*. (Szerk. Ruszoly József) 2. köt. Miskolc, Szemere Bertalan Alapítvány, 1991. 225.

H. Varga Gyula

A magyar nyelv prefixum típusú elemei

(Formális és automatikus leírás)

Kandidátusi értekezés

Magyar Tudományos Akadémia

Budapest, 1993

1. Az értekezés tárgya, célja, tudományos előzményei

Amikor az ember kommunikál, közlendőinek átadhatóvá tételéhez – meglepő könnyedséggel és sebességgel – rendkívül bonyolult (agyi-logikai) műveletek sorozatának a végén egy, számára adott invertáriumból (lexikonból) különféle elemeket válogat össze valamiféle szabályossággal. A logikai műveleteket is, az alapelemeket is, az összeszerkesztés szabályait is évszázadok óta fürkészi a gondolkodó ember, mégis úgy tűnik, minden generációnak marad további kutatnivaló.

Több mint száz éve, Saussure óta (úgy) tudjuk, hogy a nyelvi készlet alapegységei az alakkal és jelentéssel bíró jelek, a morfémák. Azt is tudjuk, hogy ezek – nyelvi szerepüket tekintve – két nagy típusba sorolhatók: főelemek és viszonyító- vagy mellékelemek. Ez utóbbiak (névelők, névutók, előljárók) egy része viszonylag szabadon „kószál” a főelemek (szótövek) környékén, más része viszont (a toldalékok vagy affixumok) hozzáragadt a szótóhoz. A szótó afféle szupermorphéma: a világ minden nyelvében megvan, funkciójuk megegyezik vagy hasonló, formai viselkedésük nyelvtípusonként eltér. A viszonyítóelemek rendkívül differenciált állományából egyes nyelvek az egyik, mások a másik típust részesítik előnyben. Az affixumoknak többféle rendszerezése létezik, bennünket kiindulásként a szóalakban elfoglalt helyzete érdekel. Eszerint – a szótóhoz viszonyítva – beszélünk az azt megelőző (prefixum), beleékelődő (infixum) és követő (suffixum) toldalékokról.

A magyar mint jellegzetesen agglutináló nyelv a kutatók és az iskolai nyelvtanok szerint a toldalékok közül csak a suffixumokat használja. Ezzel a felfogással kíván vitatkozni a jelen dolgozat. Nyelvünkben ugyanis kimu-

tathatók olyan elemcsoportok, amelyek prefixumnak minősülnek. Közülük a legjelentősebb az igekötők szövevényes, folyamatosan gazdagodó, funkcionálisan és szemantikailag egyre differenciálódó állománya.

A dolgozat célja, hogy földerítse a magyar nyelv prefixum típusú elemeit, áttekintse azok főbb jellemzőit, rendszerét; új szempontok figyelembevételével minősítse az igekötőket, megadja formális leírásukat, a számítógépes nyelvészet számára pedig elvégezze az igekötős szerkezetek morfológiai és szintagmatikus alakjainak az automatikus analízisét és szintézisét.

A szakirodalmi előzmények

A mai magyar szakirodalom az alaktani elemek között a prefixumok csoportját nem tárgyalja, a grammatikai leírások ilyen morfématípust nem különítenek el. Ismeretes, hogy régi nyelvtanaink terminológiájára és szemléletére eleinte a latin, majd a német minta hatott erőteljesen, ilyenformán – az említett nyelvek kategóriáit keresve – a magyar nyelv jelenségeit is nemritkán amazok értékrendje szerint ítélték meg. Ezért találunk bennük ilyen – elsősorban az igekötő megnevezésére szolgáló – terminusokat: *prefixum*, *praepositio*, *elől-járó*, *előrag*, *előképző*.

Más nyelvek leírásából ismerjük ezt a morfématípust. Az orosz nyelv például a prefixumok óriási gazdagságát mutatja. Nemcsak igéket és főneveket, hanem mellékneveket és határozószókat is lehet alkotni prefixumokkal. A prefixáció mellett ismeretes a prefixo-suffixáció és a prefixo-posztfixáció, sőt a prefixo-suffixo-posztfixáció is (Svedova 1970: 253–293). Köztük a – nyelvi szerepük szerint talán legbonyolultabb – igei *prisztavkának* három fő funkciója különíthető el: szemantikai-szóképző, szintaktikai és aspektuális.

A németben közismert a nagyszámú *Vorsilbe*, melyek többsége ráadásul – bár nem olyan rend alapján, mint a magyar igekötő – szabály szerint el is válik igéjétől. A Duden prefixumokat (*be-*, *ent-*; *ge-*, *ver-* usw.) és félprefixumokat (*Halbpräfix*, z. B.: *aus-*, *über-*, *wieder-*) különít el. Fleischer az előbbieket homonim szabad morféma nélküli prefixumoknak, az utóbbiakat pedig homonim szabad morfémasáknak nevezi (Fleischer 1971: 295). A félprefixumok alakilag egybeesnek a határozószókkal, prepozíciókkal, jelentésbelileg azonban a prefixumokhoz állnak közel. (I. h.)

Az angol nyelvtanokban jóval kisebb szerepe van a morfológiának, mert a grammatikai jelentéseket az angol nyelv elsősorban analitikusan fejezi ki. Az *affixáción* belül azonban ott is fontos helyet kap a prefixáció. A Quirk-féle nyelvtan a prefixumok 10 csoportját sorolja föl (negative, reversative, locative etc. prefix). Az igei prefixumok közismertek (*dislocate*, *prepare*, *resurch*), az utolsó csoportbeli ún. konverzív prefixumok (conversion prefixes) főnévből képeznek igét, pl.: *bewich*, *befriend*, *embody*, *endanger* etc. (Quirk 1985: 1546).

Ha távolabb is akarunk tájékozódni, érdekességként megemlíthetjük, hogy például a csukcs-kamcsatkai nyelvekben – ezek mindegyike agglutínáló – nemcsak a fő végéhez járuló szuffixumok használatosak, hanem a prefixumok is, azaz a fő elé járulók. (Lásd Antal 1970: 194.) Az afrikai nyelvek túlnyomóan szintén ragozók, de például a bantu nyelvekben az előragok (prefixumok) száma meghaladja az utóragokét. Sőt a főnevek típusokba sorolása is az előragok alapján történik. (Vö. Fodor 1970: 256.) A távolkeleti mon-khmer nyelvekben más a helyzet: ott szuffixumokat alig ismernek, a szóképzés egész rendszere a prefixumok alkalmazásán nyugszik (Antal 1970: 238).

Visszatérve a magyar nyelvhez, a grammatikai leírások a kötött morféma-kapcsolódási rendjéről megállapítják, hogy helyük a szóalakban a szótő mögött van. A képzők között nem tartanak számon prefixumokat. A toldalékok sorrendi szabályainak rendszerszerű vizsgálatával kapcsolatban elsőként Antal Lászlót (1961 és 1964) kell megemlítenünk. Disztribúciós elemzésében nem esik szó prefixumokról, de egyértelműen kiderül, hogy ilyen morfématípust nem tart számon a magyar nyelvben. Mind a képzők, mind a jelek ismérvei között szerepel, hogy „nem állhatnak soha szó eleji helyzetben” (Antal 1961: 68, ill. 75). Ebből következtethetünk arra, hogy az igekötős ige összetételnek tartja. S nem meglepő az sem, hogy a felsőfok jelével nem tud mit kezdeni.³

Lényegében ezen az állásponton van Berrár Jolán is a szóképzés vizsgálatának új szempontjait és módszereit tárgyaló tanulmányában (1973: 119).

Elszórva, a nyelvi elemek leírásában azonban mégis találkozunk a **prefixum** megjelöléssel: a felsőfok *leg-* elemének és az igekötőknek a minősítésében. A magyar nyelv története c. egyetemi tankönyv szerint toldalékaink mind szuffixumok – kivéve a *leg-* „szócskát” mint prefixumot, továbbá az önálló szavak és a toldalékok között átmenetet képező igekötőket (i. m. 213). Az akadémiai nyelvtannak a szóelemek általános kérdéseit taglaló fejezetében nem esik szó prefixumról, csupán a felsőfokjel kivételes pozíciójáról (Tompai 1961: 301). A fokozásról szóló részben a felsőfok jelét már egyértelműen prefixumnak minősíti. De az igekötő definíciója is így kezdődik: „Az igekötő (prefixum verbale)...” (i. m. 263).

Deme László a vizsgálandó morfématípust a toldalékok rendszerében jellemzi, s az affixumokat a szóalakban elfoglalt helyzetük alapján különbözteti meg (prefixum, infixum és szuffixum). Megjegyzi, hogy a magyarban a szuffixum a legismertebb; de prefixumszerű eszközünk is van: a *leg-*; s

³ „A *leg-* morfémanak nincs helye a jelek, illetőleg általában a toldalékok között, mert annyira elűt tőlük megjelenési helyét illetően” (Antal 1961: 75).

e felé van fejlődőben az igekötő is, ám hozzáteszi, hogy ebben erősen hátráltatja az, hogy elválhat az igétől (Deme 1976, 44).

Károly Sándor (1980: 121–156) – a morfológiai tagoltság változásait vizsgálva – két morfémátípust különít el: fő- és segédelemeket. Az előbbi fogalomszók és névmások alkotják (ez tkp. megfelel Deme szabad morfémáinak, az pedig Bloomfield rendszerezését sejteti), az utóbbit az affixumok és segédszók. Az affixumok között található az általunk vizsgált elemtípus is: prefixum: *leg(szebb)* (i. m. 125). Az igekötővel azonban a segédszavak egyik alcsoportjában találkozunk: „pre-postpositumok: *meg(fog)* – *(fog) meg*” (uo.).

A prefixummá minősítésben Gaál Edit megy legtovább. Egyik tanulmányában a kötött morfémák közé a prefixumot is besorolja: „Az affixumok előfordulhatnak szó eleji helyzetben is, ilyen a magyarban a *leg-* és a *legesleg-*. [...] Így lesz például a *leg-* jel prefixum” (Gaál 1991: 12–13).

2. A vizsgálati eredmények összefoglalása

A dolgozat három tartalmi egységből áll. Az első rész a prefixum fogalmát, jellemzőit és a morfémarendszerben való elhelyezését taglalja. Ezt követően kerül sor a magyar nyelvben föllelhető prefixum típusú elemek rendszerszerű áttekintésére. A második fejezet teljes egészében az igekötőkkel foglalkozik. Ez a rész az utolsó fejezet automatikus leírását készíti elő. Ehhez szükséges az igekötők különféle tulajdonságainak bemutatása. A minősítés és az állománykijelölés statisztikai vizsgálat alapján történik. A morfológiai jellemzés az igekötős lexémák alkotási eljárásait írja le, a szórenddel foglalkozó rész pedig az igekötős szerkezeteknek az eddigiektől eltérő szórendi tipizálását ajánlja. Az utolsó fejezet a számítógépes nyelvészet módszereivel végzi el az igekötős szóalakok analízisét és a szerkezetek szintézisét, végül bemutatja az alkalmazási lehetőségeket.

A különféle vizsgálatokhoz szolgáló korpuszként öt műfajból vett szövegrészletnek összesen mintegy 150 000 szövegszót tartalmazó állománya szolgált. A statisztikai feldolgozás egyik része az ELTE, másik a KLTE számítóközpontjában történt. A morfológiai és a szintaktikai programok – a dolgozatban található leírás és folyamatábrák alapján, Pascal nyelvben – az EKTf informatikai tanszékén készültek.

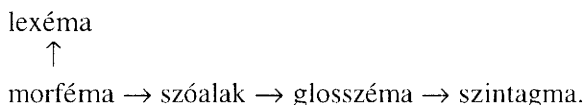
2.1. Prefixumok a magyar nyelvben

A magyar nyelvtanokban régóta elterjedt módszer, hogy a szófaji rendszer bemutatása mellett, attól viszonylag függetlenül kerül sor a szóelemek vizsgálatára. Az előbbi a szófajtan, az utóbbit a (szó)alaktan (morfológia) végzi. Az európai grammatikák másképp értelmezik a morfológiát. E címszó alatt tárgyalják a szó szerkezeti elemeit, azok nyelvtani szerepét, valamint a

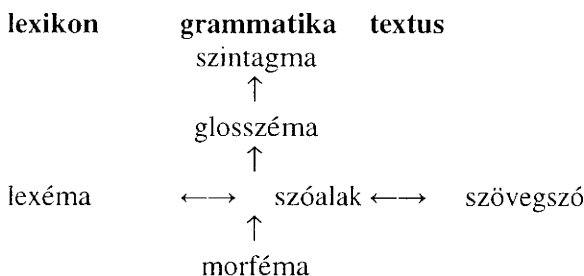
szófaji rendszert, beleolvastva a formaképzést (vagyis a paradigmaticát, tkp. a ragozást). A szóalkotást vagy a morfológia külön fejezeteként, vagy a morfológián kívül tárgyalják.

Mint láttuk, a mai magyar szakirodalom az alaktani elemek között a prefixumok csoportját nem tárgyalja, a grammatikai leírások ilyen morfémátípust nem különítenek el. Elszórva, a nyelvi elemek leírásában azonban mégis találkozunk a *prefixum* megjelöléssel: a felsőfok *leg-* elemének és az igekötőknek a minősítésében.

A grammatikában, vagyis a szerkesztés tanában (tehéné grammatiké) jól körvonalazható a morfológia két fő területe: a morfémák leírása, valamint a morfémák összeszerkesztési szabályainak és e morfológiai műveletek eredményeként létrejött szerkezeteknek a vizsgálata. Eszerint a grammatikában (a szerkesztés tanában) a nyelvi egységeknek a következő szintjei figyelhetők meg:



Ha a lexéma–szóalak–szövegszó között lévő kapcsolatokat is be akarjuk építeni, a következő összefüggésrendszert kapjuk:



A szerkesztés alapegységei a morfémák: szótövek, segédszók, affixumok. Összeszerkesztésükkel vagy újabb alapegységek – szerkesztett (tő)morfémák – vagy grammatikai (szó)alakok jönnek létre. Ez utóbbiak az alapelemei a glosszémáknak (szintagmatagoknak), azok pedig szintagmákká kapcsolódhatnak.

A *lexematizálás* feladata új lexémák elvonására alkalmas szótövek létrehozása. Főbb fajtái: a szóösszetétel és a szóképzés.

A *paradigmatizálás* paradigmataok, azaz szóalakok megalkotására alkalmas. A kiinduló morféma itt is a szótő, ragozással szintetikus szóalakot kapunk (szótő+[jel]+rag), pl.: *gondol+í+am*; segédszóval pedig analitikusat

(szótő+[jel+]*rag* + *segédszó*): *gondol+t+am* + *volna*. A szótő kötelező, mellette a szerkesztésben zéró alakú morféma is részt vehet.

A *glosszematizálás* szintagmatag létrehozását jelenti. Ez teszi alkalmassá a szóalakot arra, hogy „felsőbb osztályba lépjen”, vagyis hogy szintagmatag szerepét betölthesse. Tágabb értelemben egy minősítő eljárásról van szó, amelynek során eldől, hogy a szóalak alkalmas-e glosszemaszerep betöltésére. Szűkebb értelemben a glosszematizálás ennek az eljárásnak a szerkesztési fázisa. Maga a szerkesztés szóalak és *segédszó* összekapcsolásával történik, eredményül a magyar nyelvben analitikus forma jön létre.

Minthogy egyes morfémák általában az egyik, mások a másik műveletfajtának engedelmeskednek, a szóelemeket e műveletekkel is jellemezhetjük (csoportosíthatjuk).

Nyelvünk a fentiekkel ellentétes irányú változásokat is ismer. A *deszintagmatizálódás* során (szó)szerkezet olvad össze lexémává (pl. *cserben hagy* → *cserbenhagy*; ugyanígy: *jóhiszemű*, *légyott*, *mitugrász* stb.). A *deglosszematizálódásban* szintagmatag válik lexémává, pl.: *nap köz*i → *napköz*i; továbbá *földalatti*, *nemulass*, *nemtörődömség* stb. A *deparadigmatizálódás* folyamán szóalak közelít a lexémaértékhez, ilyenkor az új elem alakilag még nem illeszkedik az adott lexémaosztályba: pl. *lépte(i)m*, *lépte(i)d*, *lépte(i)fn* → *lépte* (‘lépése’) *fn*, illetve (az) *éljen(ek)*, (a) *fél*sz., (a) *hiszem* ige → főnév. Ezeknek a változásoknak az a közös jellemzőjük, hogy mindegyik esetben új lexéma keletkezik, így összefoglaló néven *lexikalizálódás*nak nevezhetjük őket. (Hasonló, de más természetű jelenség a *delexikalizálódás*: szótő affixumértékű nyelvi elemmé válása. Így keletkezett pl. a *tő* főnévből a *-tól* ~ *-től* határozórag; a *hat* igéből a *-hat* ~ *-het* képző stb.)

A fentiekből kitűnik, hogy a *prefixumot* mint kötött morfémát – ezt az elnevezése is jelzi – a szóalak vagy a szótő szerkezetében kell keresni. Tudniillik a prefixum a szóelemeknek az a csoportja, amely nem közvetlenül a glosszéma, hanem a lexéma vagy a szóalak létrehozásában vesz részt. Eszerint prefixum és *segédszó* funkcionálisan elhatárolódik egymástól. (Az utóbbit hasonló szórendi helyzetben *prepozíciónak* nevezzük.) A prefixum tehát a szóalak szerkezetében az a morféma, amely *a szótő előtt található, és a) új lexémát hoz létre, de szótóként nem kap nyelvi szerepet, vagy b) új szóalakot hoz létre, de c) glosszemaszerepre sem önmagában, sem segédszóval nem alkalmas*.

Ezek a tulajdonságok a magyar nyelvben a következő morfémacsoportokat jellemzik:

a) A magyar nyelvben az egyetlen paradigmatis prefixum a *felsőfokjel*. Funkciójában a jellel mutat rokonságot: megköti az alapszó szófaját, felsőfokjeles szóalakhoz képző nem járulhat; szintaktikai viszonyító szerepe

nincs. A *leg-* elsősorban grammatikai jelentés hordozója: a szótőben megjelölt tulajdonság legnagyobb mértékét, fokát fejezi ki.

b) A magyar nyelvbe – idegen szavakkal, azok részeként – bekerültek **idegen prefixumok** is (pl. *a-, de-, in-, re-* stb.). Szinte mind latin vagy görög eredetű, a nyelvrészek annyira idegen elemeknek tartja őket, hogy magyar lexémákhoz nem is kapcsolja, pl. *decentralizál, indiszkrét, posztpozíció, unszimpatia* stb. Kivételesen néhány magyar szótő előtt is megjelennek, pl. *antitest, antianyag, exelnök, posztkádári, ultrabal* stb.

c) Az **igekötőt** több tulajdonsága is a képzőkkel rokonítja. Az igekötőknek nincs állandó alaki önállóságuk, szövegszóként csak bizonyos típusú szerkezetekben (pl. tagadás) fordulhatnak elő. De ezt az alaki önállóságot még szófaji tulajdonságok is korlátozzák (az igekötős névszók nem válnak el: *elbeszélés, feladat, megfelelő*). Az igekötő a mondatban lényegében nem önállóan szerepel, mindig egy szóalakból lép ki (*megvár* → *meg sem vár* → *ne várd meg!*). Igekötő és ige(név) kapcsolata mindig morfológiai, mondatfunkciós képessége nincs. Szótővel összekapcsolódva nem a szintagma-, hanem a szóalkotás eszköze. A magyar igekötő korlátozott alaki önállósága a lexémaértéknek nem bizonyítéka, hanem történeti hagyatéka. Eszerint tehát az igekötő (derivációs) prefixum. (Részletesebben lásd a 2.2. pontban.)

d) Szigorúan leíró szempontból nézve a magyar nyelvben sok olyan alakulatot találunk, amely szerkezetét tekintve összetett szó, de előtagja az adott formában, jelentésben, szófaji értékben önállóan nem használatos. Az ide tartozó elemek nagy szóródást mutatnak a prefixum és a (fiktív) összetételi előtag között. Az utóbbitól haladnak az előbbi felé. Jellemzőjük, hogy szemantikailag önállóak, alakitanilag azonban kötött szóelemek, önálló lexémaként más értékben szerepelnek, mint „előtagként” (vö. B. Lőrinczi 1970, Berrár 1975 és 1983). Így szófaji értékük sem határozható meg pontosan. Összefoglalóan **prefixoidoknak** nevezhetjük ezeket az önállótlan morfémaikat. Közöttük vannak **prefixumszerű előtagok**, amelyek ugyan előtagértékűek, de alakítani kötöttségük az affixumokhoz közelíti őket, pl.: *egyen(-jogú, -ruha, -súly stb.), mellék(-épület, -folyó), röp(-labda, -pálya, -tér)* stb. Ha azonban a gyakoriság társul az előbb részletezett alakítási kötöttséggel, akkor az előtagszerű érték többnyire másodlagossá válik. Ebben az esetben már inkább **előtagszerű prefixumokról** (*al-, ellen-, magán-* stb.) beszélhetünk. A **valódi prefixumokban** e két tulajdonság mellett lényeges a harmadik, a jelentésbeli is. Ennek megítélésében már eléggé ingoványos területre jutunk. A jelentések módosulásának mértékét nehéz meghatározni. Mégis úgy tűnik, hogy az *elő-, fő-, köz-, mű-, ön-* elemek nagy produktivitása nem véletlen, a jelentésszerkezetben is kimutatható a módosulás. Ezekben a funkcióváltás olyan előrehaladott állapotú, hogy prefixumoknak minősíthetjük őket.

A *prefixum* terminusnak általánosan elfogadott magyar megfelelője nincs. A funkció és a pozíció lényegi jellemzőit egyaránt jól érzékelteti Tompa József *előtoldalék* megnevezése (1961: I, 528), s ezt veszi át Velcsovne is (1968: 189). Egyszerűsége, tömörsége miatt szerencsés Deme László *előtét* kifejezése (1976: 44).

2.2. Az igekötők vizsgálata

A magyar igekötő kutatásának gazdag szakirodalma van. Jakab István nemrég külön tanulmányban részletezte, hogy a különböző időkben – Sylvester Jánostól napjainkig – ki minek tartotta az igekötőt, és hogy ki mit tartott igekötőnek (Jakab 1982). Egy korábbi munkájában pedig a meghatározás és az állománykijelölés kérdéseit taglalta (Jakab 1976).

Az igekötőkről máig a legátfogóbb, legalaposabb munkát J. Soltész Katalin készítette (1959). Mértékadó monográfiája óta a legjobb szintézist D. Máta Mária adta (1989). A vizsgálat történeti szempontú, ám korszerű szemlélete folytán a leíró elemzés számára is fontos eredményeket ad.

Új szempontok és módszerek függvényében kap minősítést az igekötő a generatív nyelvelírásban mind a mondat szerkezet, mind az aspektus kutatásában. (Lásd pl. É. Kiss Katalin, Kiefer Ferenc és Wacha Balázs tanulmányait.)

Az igekötők nyelvünknek nem ősi örökségei. A különböző finn nyelvekben nem találjuk nyomát, a két obi-ugor nyelvben viszont a magyarhoz hasonló gazdag igekötőrendszer fejlődött ki. Az igekötőt a kutatók olyan átmeneti jelenségnek tartják, amely lativusi határozószóból különböző fokozatokon át a képzői érték felé tart. A változás megindulása felől az igekötő többé-kevésbé *szóértékű*; a folyamat egészét tekintve *háromarcú* jelenség: eleinte szó, később önállóságát veszített kötött helyzetű előtag, végül funkcióváltással képzőértékű morféma. A végpont felől nézve: új lexémák létrehozására alkalmas *képző*. A céltól függően mindegyik szempontnak és módszernek lehet létjogosultsága. Ebben az értekezésben a harmadik, a szinkroniát erőteljesebben érvényesítő megközelítés érvényesül, vállalva e kevésbé elfogadott álláspont kritikus megítélését.

A formális szempontú elemzésben szükséges az igekötőt tartalmazó alakulatok morfológiai és szófaji tulajdonságainak áttekintése. Az elemzésben sarkalatos kérdés az elváló igekötők viselkedési szabályainak explicit leírása is. A dolgozat nem tér ki olyan lényeges, ám a formális elemzés számára irreleváns tulajdonságok taglalására, mint a történeti fejlődés, az aspektus vagy a jelentés kérdése. Ezeket a területeket sem zárja ki a vizsgálatból, de jellegzetesen nyelvtörténeti, dialektológiai stb. kérdésekkel, azok kimerítő leírásával nem foglalkozik.

Az igekötő elsődleges funkciója a *lexematizálás*, vagyis új lexéma elvonnására alkalmas tömorféma létrehozása. Ez természetszerűleg mindig a szimplex ige valamilyen *jelentésmódosulásával* jár együtt (speciális vagy irányjelentés, aspektualitás, cselekvésminőség stb. kifejezése). A jelentésszerkezetben történő változás többnyire kihat az ige *valenciájára* is, ami a vonzatkeret megváltozásában nyilvánul meg. Nem szófajváltó és nem szófajkötő elem, a (szuffixális) továbbképzés lehetőségeit meghagyja.

Az igealakok szerkezetében a szótövet megelőző morfémák a következő csoportokba sorolhatók:

a) A *valódi igekötők* gyakoriságuk és szemantikai tulajdonságaik alapján tisztán prefixumértékűek, pl. *át, be, el, elő, meg, oda, szét* stb.

b) Az *előtagszerű igekötők* még sokat megőriztek határozószói értékükből: *abba, elé, félre, közbe, neki, ott, rajta, széjjel* stb. (Vö. Jakab 1976: 98–99.)

c) A magyar igékre nem jellemző a szóösszetétel. A kevés számú ilyen alakulat egy részében az *igekötőszerű előtagok* (igei prefixoidok, pl.: *cserbenhagy, egyetért, jólesik, síkraszáll* stb.) az igekötőkhöz hasonlóan viselkednek: elválnak igéjüktől.

d) A *valódi előtagok* szilárd összetételt alkotnak az igével: *mennydörög, pártfogol, számfejt* stb., továbbá a nyelvhelyességi szempontból vitás *műfordít, gépír, szakfelügyel* (sőt újabban: *kisvállalkozik*).

Sokat vitatott téma az *igekötők szőrendje*. Nyelvtanaink általában elfogadják az igekötő szőrendjének formai alapú hármas osztályozását (egyenes, megszakított, fordított). A formális elemzés következetes alkalmazásával azonban e rendszerezés több ponton vitatható.

E felosztás szerint *egyenes szőrendűnek* nevezzük az igekötőt akkor, ha az ige(név) előtt áll, azzal összeforrva. Csakhogy az ilyen igekötő egyetlen szövegszót – és következésképpen: szóalakot – alkot igéjével, s így esetükben valójában nem szőrendi, hanem a morfémák *sorrendi* tulajdonságairól van szó. Ha következtetések akarunk lenni, azt kell mondanunk, hogy szőrendjük voltaképpen csak az elváló igekötőknek van. Ez viszont újabb nehézséget támaszt. A nem elváló igekötők kihagyása a további elemzésből módszertanilag ugyan helyes, rendszertanilag azonban nem fogadható el, hisz mellőzésükkel kizárnánk a vizsgálatból az igekötős szóelőfordulások csaknem 4/5 részét. Az ellentmondást úgy oldhatjuk föl, hogy a továbbiakban nem szőrendi, hanem az igekötős ige(név) elemeinek egymáshoz viszonyított *sorrendi* jellemzőiről beszélünk. (Az elválók esetében természetesen a *szőrend* megnevezés is helytálló.)

Az ún. *megszakított szőrendi* típusnak nem is elsődlegesen az elnevezése, inkább a besorolása kifogásolható. Tudniillik az ilyen sorrendű igekötős ige (*meg fogja mondani*) is egyenes „szőrendű”, hisz a kettő nem zárja ki egy-

mást. A megszakított sorrendű szerkezet nem az egyenes mellett létezik, hanem benne. Vagyis ez nem fő-, hanem altípus.

Ugyancsak megfontolandó tény az is, hogy beékelődés nemcsak egyenes sorrend esetén lehetséges: jóval ritkábban ugyan, de a **fordított szórendű** szerkezetekbe is ékelődhetnek be más nyelvi elemek. Ha ezt is önálló változatnak tekintjük, akkor kiderül, hogy a megszakított szórendként tárgyalt jelenség nem egyetlen egységes, az előzőekkel párhuzamos, hanem azokat keresztező típus.

	kapcsolt	megszakított
egyeses	<i>megkérdezi</i>	<i>meg is kérdezi</i>
fordított	<i>kérdezd meg!</i>	<i>kérdezd csak meg!</i>

Ezek figyelembevételével az igekötős szóalakok **sorrendi** (és nem szórendi!) **típusait** a következőképpen vázolhatjuk fel:

1. egyeses sorrend: a/ (össze)kapcsolt: *fölad*;
b/ megszakított: *föl is adja*;
2. fordított sorrend: a/ kapcsolt: *add föl*;
b/ megszakított: *add már föl*.

2.3. Automatikus elemzés

Ebben a részben történik – az előző fejezet elemzései alapján – az igekötős alakulatok automatikus szintézisének és analízisének leírása. **Szintézisen** itt nem szintetikus eljárasmódot értünk, hanem a szövegben analitikusan (széttagoltan) álló igekötős és összetett igék, igenevek reprodukálását, a kiinduló alakok helyreállítását. És fordítva, **analízisen** pedig az előképzős és összetett lexémák előkészítését különféle nyelvi műveletek számára.

A magyarban az igekötős szóalakokból tehát 3 **analitikus** szintaktikai-morfológiai szóalak vagy szerkezet hozható létre. Közöttük leggyakoribb a kapcsolt fordított (*nem tudja meg*), legbonyolultabb a megszakított egyeses (*Laci meg akarta még azt is tudni*), kevésbé jelentős a megszakított fordított szórendű szerkezet (*nem jöttek volna rá*). Ezek általában **igék** (*el is adta*), de lehetnek **igenevek** (*ki kell azt is vinned, el voltak már fáradva, nem adható ki*), ritkán **főnevek** is (*hozzá nem értés*). A továbbiakban a fenti három típust – amelyek tehát az igekötőn és a hozzá tartozó igen vagy igeneven kívül beékelődő elemet is tartalmazhatnak – összefoglaló néven igekötős szerkezeteknek fogjuk nevezni.

Összegezve, a beékelődő elemek és sorrendjük a következő:

1. hely: **igekötő** (PR)

2. hely: *is, ne, nem, se, sem, úgysem, mégsem* (=IS)

3. hely: a) *kell, lehet, akar, szeret, tud, bír, mer, óhajt, talál; fog, szokott*
(KELL típus)

b) *szabad, képes, muszáj* (SZABAD)

c) *van, volt, lesz, nincs, sincs* (VAN)

4. hely: *volna*

5. hely: *még, már, majd, most, megint* (MÉG)

6. hely: *az, ez, azt, ezt, arra, erre, azon, ezen* (AZT)

7. hely: *is (sem)*

8. hely: ? (nem tipizálható)

9. hely: a) **ige** (V)

b) **igénév** (NV)

A beékelődés jellege és bonyolultsága szófajspecifikus. Finitív igébe kizárólag IS csoportbeli elem ékelődhet be (pl.: *le sem ült*). Az igenevek közül az infinitívuszos szerkezetben akár mind a 6 (illetve 7) hely kitölthető (*ki sem tudta volna még azt sem találni*), adverbiumban az ékszók halmozása jóval ritkább (*be is volt zárva; ha be lett volna már az is zárva*). A particípiumok közül az állítmányi szerepű hatóképzősekbe IS ékelődhet (*el sem hihető, meg is indokolható*), egyéb esetekben csak a *nem* tagadószó fordul elő, az is igen ritkán (*a soha el nem szenderedő természet, vissza nem utasított igények*). Névszót csak kivételesen bont meg ékszó (*meg nem értés*).

A beékelődés lehet **egyszerű** (egyetlen szóalak, pl.: bele tud nyugodni, neki ne menj), **szerkesztett** (analitikus beékelődéssel: elő lehetett volna adni) és **kombinált** (több típusból összekapcsolva: be sem tudtak lépni, rá kellett volna még azt is írni). A gyakorlatban azonban igen ritka az ilyen bonyolult szerkesztés. A vizsgált mintegy 150 000 szövegszós korpusz megszakított szerkezeteinek csupán az 5,47%-ában fordul elő egynél több ékszó. Közülük az egyik mindig KELL típusú ige, az esetek felében a *kell*, a másik felében (gyakoriságuk rendjében) a következők: *akar, lehet, tud, szeret(ne), szokott*. Előttük csak IS állhat (vissza is kellett jönni; el sem tudja képzelni stb.). A KELL utániak között leggyakoribb a *volna* (haza szeretett volna menni), azt követi a *már* (el kellene már döntenem). A KELL után nem tipizálható bővítmény is állhat (pl.: be kell pótlólag vezetnünk az x operátort; mert be akartunk a színházba érn).

Igekötőt tartalmazó három szerkezetitípusunk tehát: a) igekötő (PR) + beékelődés + ige (V) vagy igénév (NV); b) ige + igekötő; c) ige + beékelődés +

igekötő. Az a) jelű szerkezet beékelődése 1–6 elemből áll, melyek meghatározott rendben követik egymást:

PR + IS + KELL + volna + MÉG + AZT + is + V/NV,

A c) típus szerkezete egyszerűbb: V + volna/csak/MÉG/AZT + is + PR.

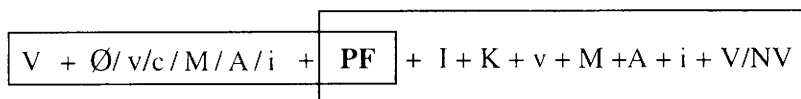
A jelzéseket leegyszerűsítve a három szerkezetet így írhatjuk fel:

a/ PR + [I + K + v + M + A + i] + V/NV

b/ V + Ø + PR

c/ V + [v/c/M/A + is] + PR.

Ha a három típust egymásra vetítjük, olyan kváziszerkezetet kapunk, amely mindenféle igekötős alakulat modellálására és elemzésére alkalmas:



A kapott álszerkezetet úgy értelmezhetjük, mint különböző tengelyek mentén elhelyezkedő részhalmazok metszeteinek rendezett halmaza. Ez utóbbi adja meg a *szintagmatikus tengelyt*, amelynek tagjai az igekötős szerkezetek elemcsoportjainak változói. A *paradigmatikus tengelyek* mentén pedig találhatók az igekötős szerkezetek – a halmazelmélet kifejezésével élve – igazsághalmazainak elemei. E részhalmazoknak természetesen üres elemei – és így üres metszetei – is vannak.

Visszatérve eredeti feladatunkhoz, az elváló igekötő igéjével vagy igenevével való automatikus összekapcsolásához az igekötőt mint a szintagmatikus tengely első azonosított clemét úgy foghatjuk föl, hogy az egy (kvázi)-szerkezet közepén áll. A jobbra keresés beékelődő egyenes szórendet tételez föl. A lépések a következők:

1. E fázis első lépése, az igekötő utáni 1–2. pozíció vizsgálata perdöntő, ez minősíti a szerkezetet. A PR utáni 1. helyen csak IS, a 2.-on pedig KELL típusú ékszó fordulhat elő. Három eset lehetséges:

1.1. Igekötős ígéről van szó, a beékelődés kizárólag az IS tömb valamelyik tagja lehet. Ebben az esetben a KELL típus le van tiltva (pontosabban a tömböt kötelezően a 0. elem képviseli), de a többi – minthogy valamennyi KELL-függő – előfordulása is ki van zárva:

PR + IS+0 + V → PR-V + IS (V = KELL),

azaz: ha az IS+1. elem ≠ KELL, akkor igekötős ígét találtunk, a konkatenációt el kell végeznünk. Pl.: *rá sem nézett* → *ránézett* + *sem*. A kimeneten megkaptuk a keresett lexémát, az adatot tároljuk vagy továbbítjuk, mindenestre a szintézis művelete befejeződött.

1.2. A 2. helyen KELL típusú ékszó áll. Ennek a legnagyobb hatása a szerkezetben: törli az IS minősítő funkcióját, determinálja az összes további

műveletet, jelzi a szerkezet igenévi értékét – az őt megelőző és az utána következő elemek minőségétől függetlenül.

Három eset lehetséges: a) a KELL után nincs több ékszó, az összekapcsolás elvégezhető, a kimeneten infinitívust kapunk; b) a KELL után van ékszó, ezeket sorban azonosítani kell, az ékszók után főnévi igenevet kapunk; c) a töböt annak egyik altömbje reprezentálja, melynek elemei a létige szuppletív alakjainak egyike: adverbiumot kapunk. (A létigét ritkán MÉG követi.) A műveletek:

a/ $PR + KELL + INF \rightarrow PR-INF + KELL$

b/ $PR + KELL + volna + AZT + is + INF \rightarrow PR-INF + egyéb$

c/ $PR + VAN (+ MÉG) + ADV \rightarrow PR-ADV + VAN$

A leírt műveleteket biztosabbá lehet tenni, ha összekötjük a megtalált INF vagy ADV végződéseinek az ellenőrzésével. Az ADV esetében ez egyszerű, az INF toldalékos alakjainak rendszere is könnyen áttekinthető. (Vö. Antal 1964: 11 kk. A verbum finitum ilyenfajta leírására eddig egyetlen kísérlet született: Jánoska 1967: 464–8.)

1.3. Amennyiben mindkét preferált tömbünk 0 fokon van jelen, vagyis

$PR + 0 + 0 + \dots$,

akkor keresésünk eredménytelennek bizonyult, vissza kell térnünk az igekötőhöz, hogy a művelet 2. fázisát elvégezhessük.

2. Amennyiben a halmazok metszeteinek azonosítása nem járt eredménytel, a keresést a másik irányban kell folytatnunk. A keresési fázisok ilyen sorrendjével annyit most biztosan tudunk, hogy az önállóan szereplő igekötő nem megszakított, hanem fordított szórendű szerkezet tagja. Ezért, valamint a beékelődés sokkal áttekinthetőbb volta miatt az elemzés jóval egyszerűbb. Csupán az igekötő előtti szót kell megvizsgálni.

2.1. Az igekötő előtti pozícióban csak az IS tömb *is* eleme (*hozd is be, mondd azt is el*), ezt megelőzően pedig a *csak* (*ülj csak le*), ritkábban az AZT vagy a MÉG tömb valamelyik eleme (*tedd már le*) fordulhat elő:

$V + volna/csak/MÉG/AZT + (is) + PR \rightarrow PR-V + egyéb.$

2.2. A leggyakoribb eset azonban az, hogy az ige és az igekötő között nem áll ékszó, az összekapcsolás elvégezhető:

$V + 0 + 0 + PR \rightarrow PR-V.$

A számítógépes nyelvészeti és a gépi előtt még óriási feladatok vannak. Az itt leírtak ennek csupán egy kis részletét tisztázzák. De arra jó, hogy rámutasson: megoldhatatlannak tűnő feladataink megfejtéséhez sokszor valami gyökeresen más ráközelítési mód, új szemlélet visz bennünket közel.

3. A vizsgálati eredmények hasznosítási lehetőségei

1. A dolgozat első részének megállapításait elsősorban az elméleti nyelvtudomány – morfológia, szófajtan, szórendi kutatások – tudja felhasználni.

a) Nyelvünk taxonomikus morfológiai leírását ki kellene egészíteni a prefixumok típusával. Fogalmának meghatározásához – más nyelvek leírása és hazai próbálkozások felhasználásával –, valamint rendszerezéséhez javaslatot adtam.

b) Az igekötők funkcióinak újragondolása módosításra készíti a szófaji felosztást is. Ha ugyanis az igekötő nem szóértékű, akkor nincs helye a szófaji rendszerben.

c) Felül kell bírálni az igekötős szerkezetek szórendi tipizálását is. Mint kifejtettem, nem 3, hanem 2×2 típussal kell számolnunk.

2. A megállapítások alkalmazhatók (vagy alkalmazandók) az oktatásban.

a) Az igekötőkkel kapcsolatos megállapítások egy része (pl. a szórendi típusok) hasznosíthatók az általános és középiskolai anyanyelvoktatásban.

b) Úgy gondolom, az egyetemi-főiskolai magyar nyelvészeti oktatásba is érdemes lenne bevezetni a fölvázolt morfológiai rendszerezést, valamint az igekötők tárgyalásának javasolt módszerét.

c) A magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában a nehézségek között szerepel az igekötős igék, igenevek használatának elsajátíttatása. Saját tapasztalatom szerint különösen az igekötő szórendjének tanításában alkalmazhatók eredményesen az itt bemutatott módszerek.

3. Az igekötő formai elemzésének (leválasztás és összekapcsolás) fontos felhasználási lehetőségét a különböző gépi feldolgozások jelentik. Itt a következő alkalmazási területek látszanak:

a) A kvantitatív módszerű kutatásokban tarthatatlan az a hibás gyakorlat, miszerint szófaj-statisztikai vizsgálatokban csak az elváló igekötőket regisztrálják. Eszerint ami elválik, az igekötő, ami nem, az meg nincs is, illetve az adott igével, igenévvel, névszóval együtt egy szövegszó. A dolgozat mind az igekötő, mind az igekötős alakulatok vizsgálatára módszertani javaslatot ad.

b) Arra is találunk példát, hogyan készíthetők konkordancialistából viszonylag egyszerűen – és ami fontos: gépi úton – más (célú vizsgálatoknak megfelelő) listák is.

c) Az említett nehézségek jelentkeznek a gépi szótárkészítésben is. Ma már igen jelentős terjedelmű szövegek vihetők gépre, s nyerhetők a célnak megfelelően a legkülönbözőbb típusú szótárak (betűrendes, gyakorisági, a

tergo stb.). A lemmatizálás során itt is elkerülhetetlen az igekötős alakok reprodukálása (egyenes szórendűvé alakítása).⁴

d) Napjainkban szerte a világon rendkívül elterjedtek a szövegszerkesztő programok. Ma már egy intelligens szövegszerkesztő nem nélkülözheti az ún. helyesírás-ellenőrző (spelling checker), valamint automatikus szóelválasztó programot. Ezek sajnos ma még csak „angolul tudnak”, de vannak már piacképes magyar szoftverek is. Sajnos az igekötővel még egyik sem tud bánni. (Emiatt találunk ilyen elválasztásokat: *me-gáll, előz-etes, elé-nekel, fel-elet, a fel-ének* stb.)

e) Végül igényli e kis részprobléma megnyugtató rendezését a gépi fordítás is. Ez azonban újabb, szerteágazó kérdéscsoportot vet föl. Pl. az igekötő viselkedésének leírásához másképp kell nekiindulni, ha magyarra, s másképp, ha magyarról fordítunk. De ez már egy másik dolgozat témája lehetne.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Igekötős szerkezeteink szórendi jellemzői. *Tanulmányok a magyar nyelvről*. TK. XVIII, 107–120. Eger, 1987.

Egy ritkán tárgyalt morfémafajtánkról. *Magyar Nyelv* LXXXIV, 473–476. (1988)

Igekötős alakulataink szófaj-gyakorisági jellemzői. *Tanulmányok a magyar nyelvről*. TK. XIX./II, 3–11. (1990)

Igekötős szerkezetek automatikus elemzése. In: *I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti K.* (Szerk.: Székely Gábor) Nyíregyháza, 1991. 699–703.

Igekötős szóalakok morfológiai elemzése számítógéppel. *Tanulmányok a magyar nyelvről*. TK. XX, 7–12. (1991)

A magyar igekötők szórendi típusai. *Magyar Nyelv*, LXXXIX, 312–318. (1993)

A magyar szórend egy sajátos jelensége. *Tanulmányok a magyar nyelvről*. TK. XXI, 33–39. (1993)

Az igekötők használatának tanítása idegen ajkúak számára. In: *III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti K.* (Szerk.: Klaudy Kinga.) Miskolc, 1993. II, 279–284.

A gyakorisági listák egy hibatípusáról. *Magyar Nyelvőr* 118: 43–46. (1994)

⁴ „Egybefrásnál a szótárbeli elemekkel való összevetés nem jelent problémát. Különírásnál azonban nem tudunk olyan eljárást, mely egy mondatbeli potenciális igekötő (például *oda, be* stb.) és egy ige együvé tartozását megerősítené vagy elvetné. Ezért az egyetlen elfogadható eljárásnak a felhasználó megkérdezését tartjuk” (Prószéki 1989: 534).

- Hányféle szórendje van a magyar igekötőnek? *Magyartanítás*, 1994. 5, 25–26.
- A prefixumok helye a morfémák rendszerében. *Tanulmányok a magyar nyelvről*. TK. XXII, 5–14. (1994)
- Az igekötős alakulatok formái vizsgálata. *Tanulmányok a magyar nyelvről*. TK. XXIII, 142–156. (1997)
- Gondolatok a magyar igekötők természetéről. *Tanulmányok a magyar nyelvről*. TK. XXIV, 262–276. (1998)
- Bevezetés a magyar nyelv morfológiájába.* (Úvod do morfológie maďarského jazyka) Egyetemi jegyzet. Banská Bystrica, 1999.
- A szavak. In: *Ismertek a nyelvről*. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2001. 123–143.

Hivatkozások

- Antal László 1961. A magyar esetrendszer. *Nyelvtudományi Értekezések* 29. sz.
- Antal László 1964. *A formális nyelvi elemzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Antal László – Csongor Barnabás – Fodor István 1970. *A világ nyelvei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Berrár Jolán 1974. Új szempontok és módszerek a szóképzés vizsgálatában. In: *Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 99–122.
- Berrár Jolán 1975. Morfológiai szerkezetek – szintaktikai szerkezetek. *Magyar Nyelv* LXXI, 35–40.
- Berrár Jolán 1983. Próbák és problémák a Mai magyar nyelv c. tankönyv új kiadásához. *Nyelvtudományi Dolgozatok* 33. Kézirat.
- Deme László 1976. *A beszéd és a nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fleischer, Wolfgang 1971. *Wortbildung der Deutschen Gegenwartsprache*. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- Gaál Edit 1991. Egy magyar nyelvtan terve. *A mai magyar nyelv*. (Cikk- és tanulmánygyűjtemény) Összeállította: Keszler Borbála. Tankönyvkiadó.
- Jakab István 1976. A magyar igekötők állományi vizsgálata. *Nyelvtudományi Értekezések* 91. sz.
- Jakab István 1982. *A magyar igekötő szófajtani útja*. *Nyelvtudományi Értekezések* 112. sz.
- Jánoska Sándor 1967. A magyar ige automatikus toldalékolásának egy modellje. *Nyelvtudományi Értekezések* 58, 464–468.
- Károly Sándor 1980. Szavak, szerkezetek morfológiai tagoltságának változásai és a jelentés. In: *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 121–156.
- B. Lőrinczy Éva 1970. Szintaktikailag pontosan nem elemezhető összetett szavainkról. *Magyar Nyelv* LXVI, 63–75.
- D. Máta Mária 1989. Igekötőrendszerünk történetéből. *Magyar Nyelv* LXXXV, 9–28, 151–171., ill. MNYTK. 187. sz.

Papp Ferenc 1975. *A magyar főnév paradigmatis rendszer.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

J. Soltész Katalin 1959. *Az ősi magyar igekötők.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

T. Somogyi Magda 1992. Toldalékaink. In: *Újabb fejezetek a leíró magyar nyelvtan köréből.* (Szerk.: Keszler B.) Tankönyvkiadó, Budapest. 225–232.

Az egri lyceum története, különös tekintettel a polgári korszak oktatástörténetére

Bölcsészdoktori értekezés

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Budapest, 1995

1. A kutatás tárgya, előzményei

1985-ben kerültem az egri tanárképző főiskola neveléstudományi tanszékre, ahol azóta is elkötelezetten oktatom a Neveléstörténet c. tárgyat. A témához való szoros kötődésem indított az egri Líceummal kapcsolatos, immáron 10 éves kutatómunkára, melynek eredménye ez a bölcsészdoktori disszertáció. Az 1996-ban millenniumát ünneplő magyar oktatásügy köszöntésének jegyében s annak ajánlva szándékozom munkámat közreadni: a több szempontból is egyedülálló és patinás egri Líceum intézménytörténetét. A pluralis modesta alkalmazásával ezen belül a polgári korszak oktatástörténeti elemzését is elvégezem.

Az egyetem céljára épült Líceum, története során igen sokféle feladatot teljesített. Működött benne ún. akadémiai tagozat 2-2 éves képzési idővel; jogi, ill. bölcséleti (filozófia) tanszakkal, s ugyancsak főiskolai tagozatként teológia, mely máskor hittudományi főiskolának vagy papi szemináriumnak neveztetett. Kebelében működött továbbá tanítóképző és líceummal összekapcsolt tanítóképző akadémia, s a hozzájuk tartozó gyakorlóiskola, melynek szintén többféle megnevezése volt: norma vagy normális iskola, schola vernacula, ill. nemzeti vagy mintaiskola. Mindemellett volt falai között az alapvetőnek és meghatározónak számító jogakadémiai és tanítóképzés mellett gimnázium, matematikai tanfolyam, rajziskola, fiú felsőkereskedelmi középiskola, mint tanintézetek, de szolgált más célokat is részben vagy egészében, tartósan vagy átmenetileg. Ez utóbbi vonatkozásában megemlíthető az internátus, a könyvtár, a dísz- és színházterem, a csillagda vagy Specula, a kápolna, a Herbárium és a Museum, no meg a nyomda. Ezek a járulékos intézmények általában az oktatási-nevelési feladatok elmélyítését szolgálták. Házon belüli további fontos létesítmények az ún. kommunális jellegűek:

szolgálati lakások, étkeзде, konyha, mellékhelyiségek stb. Többször a katonaság is lefoglalta, általában hadikórház céljára.

Nos e rendkívül sokrétű funkcióegyüttesből, melyet szolgált, mindennek előtt kiemelem az oktatással összefüggőeket, s *líceumi iskolák* gyűjtőfogalomként használom a három legjelentősebbet, jelesen a gyakorlóiskolával összekapcsolt tanítóképzőt, a jogakadémiát és a felsőkereskedelmi iskolát. Az intézménytörténet tehát a benne működő három kiemelkedő fontosságú iskola története.

Igen gazdag, mondhatni szinte áttekinthetetlen (az Egyházmegyei Tanfelügyelőségre vonatkozóan pl. még nem is rendszerezett) az anyag.

Átfogó, összefoglaló mű a tárgyban nem készült, a meglévő írások koherenciája és időbeli kontinuitása sem biztosított. Az irodalomban való kellő tájékozódás után tűnt ki, hogy az intézményegyüttes (líceumi iskolák) történetében több jelentős időszak feldolgozatlan. Ezeket a hiátusokat szeretném pótolni a dolgozatban. A feladat ezért, ha nem is számít korszakos jelentőségűnek, de kicsinynek sem mondható.

Hipotézis és kutatási probléma

1. Egyházi mecenatúra és alapítványok rendszere: külön is ki kell emelnünk az intézmény kezdettől elkötelezett, s mégis (az egyetemes nevelés és kultúra szempontjából jelentős) pártatlanságra törekvő, római katolikus jellegét. Lemérhetővé tenni és láttatni kívántam a püspökség (1802-től az egyházmegye diszmembratiojától érsekség) (Sugár 1984: 123) sokszor erőn felüli teher vállalását, törekvését a szűk körű, regionális érdekeken túllépő áldozatvállalásra, a nemzeti célok és a klerikus jelleg egymást erősítő hatásainak manifesztálódását a képzési célok megvalósulása érdekében.

2. Nil novum sub sole! Valóban nincs új a nap alatt, s ez a megállapítás különösen igaz az oktatás-nevelés elméleti, gyakorlati különböző eljárásaira. Megpróbáljuk ezért a líceumi iskolákban alkalmazott módszerek bemutatását akként elvégezni, hogy azok átszűrve az idő rostáján, mennyiben felelnek meg a ma követelményeinek, egyáltalán megfeleltethetők-e korunk modern követelményeivel?

3. Régi és új iskolák működése megfelelő áttételekkel ideológiai, filozófiai, teológiai vonatkozásaiktól függetlenül összevethető.

A kutatás módszerei

A több mint két évszázadnyi, igen tág időkeret miatt a szűkítés praktikus módjaul az kínálkozott, hogy a már publikált vagy alaposan feldolgozott jogiskolai és a Pyrker-féle tanítóképzős időszakokat csupán érintőlegesen tárgyaljuk, inkább a még feldolgozatlan epizódoknak adva helyet. Tulajdonképpen két feladat együttes megoldására volt szükség. El kellett végezni a hiányzó, legutóbbi időszakra vonatkozó adatok egybegyűjtését és a megelőző korszakok hézagmentes, de egységes szempontok szerinti vizsgálatát. A

feladat nagysága, de az időszak történésekben gazdag volta miatt is döntöttem (a teljesség igényének lehetőség szerinti szem előtt tartásával) a leglényegesebb vonatkozásoknak az időrend megszakítatlan folyamata szerinti vázlatos elemzése és értékelése mellett.

A módszer tehát a neveléstörténeti munkák esetében szinte kizárólagosnak tekinthető klasszikus összehasonlítás, a szinkron és diakron komparativitás, illetve a forráselemzés, forráskritika és a leíró oktatáspolitikai elemzés lett.

Mivel a korábban írott munkák nem fogták át az intézmény működésének teljes vertikumát és időspektrumát, a hiatusok kitöltésére, a fellelhető (egyébíránt rendkívül gazdag) források „egybegyűrásával” egy olyan szintézis megvalósítására törekedtünk, melynek nyomán az időbeni (űrök nélküli) folyamatos működés bemutathatóvá, s a változó profilú képzés kontinuitása lehetségessé válik.

2. Az eredmények összefoglalása

A címbeli 220 éves Líceum, a mai Eszterházy Károly Főiskola, kultúrtörténeti jelentősége igen nagy. Ez nemcsak abban rejlik, hogy működésével jelentősen hozzájárult a magyar iskolaügy fejlődéséhez, vagy hogy fennállása alatt tanítványai sorából számos országos hírnű tudós, művész, író, közéleti személyiség pedagógus és jogász került ki, hanem mint láthattuk, azok sokaságában, akiket kibocsátott. Az ő szívós akaratukból, elszántságukból, hivatástudatukból, emberségükből, nemes szellemükből fakadt. No meg a „genius loci”, a hely szelleméből is.

A Líceum történetének jellegzetes vonása a kontinuitás és változás egysege. Létesítése óta egy-két rövid ideig tartó kényszerszünetet leszámítva, folyamatosan a magyar művelődés élvonalába tartozott, nemegyszer normajellegű, a többiek számára is mintául szolgáló tanulmányi rendszerével.

Ami a dolgozat befejeztével annak jelentőségét illeti, talán átfogó volta, a líceumi iskolák és az egyéb intézmények együttes áttekintésével könnyíti a tárgyban való tájékozódást. A levéltári dokumentumok és más eredeti források felkutatása és igényes feldolgozása akár a munka másodlagos bibliográfiként való alkalmazását is lehetővé teszi (Mészáros 1992: 127).

A bevezetőben hangsúlyozott célunk bevallottan az volt, hogy ezt a sokféle intézményegyüttest működési modellként is bemutatthassuk: az idők változásának megfelelően módosuló, mindenkor annak adekvát profilváltozásokat láttatni engedjük.

A némiképp a mai tanárképző jogelődének számító tanítóképző történetével azért foglalkoztam a többenél részletesebben, mert a pedagógusképzést s annak egri hagyományait kívántam előtérbe állítani.

A téma további részleteinek publikálásához, de újabb részleteinek és új szempontú megközelítésének kutatásához egyaránt gazdag kézirat- és kópia- anyaggal rendelkezem. Kiemelkedő az Egyházmegyei Tanfelügyelőség működésére vonatkozó, páratlanul gazdag, ugyanakkor még egyáltalán nem kutatott anyagot az Egri Érseki Főegyházmegyei Levéltárban.

Tervezem a munka további részeinek, egy formabontó, nem szokványos iskola- és intézménytörténetnek a megírását, melyben a líceumi iskolák belső világának érzékeltetése lenne egyik célom, s emellett a régi és jelenkori pedagógiai eljárások, módszerek: a *gyakorlat* elemző vizsgálatát.

2.1. Az Egri Érseki Római Katolikus Tanítóképző Intézet története

Az egri érseki római katolikus tanítóképző intézetet Pyrker J. László egri érsek alapította 1828-ban. Mint magyar tanítási nyelvű önálló tanítóképző intézet a legelső az országban. Az intézet anyagi megalapozására Pyrker érsek 5000 váltóforintot adományozott, azonkívül egyidejűleg adakozásra szólította fel az egri főkáptalant, továbbá az egyházi és világi papokat. A felhívásnak élénk visszhangja támadt, és csakhamar közel 30 000 Ft gyűlt egybe az intézet fenntartására. A szervezési munkálatokat az intézet első igazgatója Rajner Károly választott püspök, érseki helyettes végezte. Első elhelyezését a Káptalan-soron lévő Foglár-féle nevelőintézetben (a mai Kosuth L. u. 8.) nyerte. Megalapításakor az intézet két évfolyamú volt. Tanítási tervét az intézet tanárai dolgozták ki, és azt a helytartótanács hagyta jóvá (Maskovics 1843: 20).

1843/44-ben Pyrker érsek továbbfejleszti; a rendes tanári állások számát kettőre emeli és a kor szükségleteinek megfelelően a tantervét is módosította. Nemzeti szempontból nagyjelentőségű volt (eltérően más állami intézetektől) azon intézkedése, hogy Magyarország történetét rendes tantárggyá tette. Az abszolutizmus idején sok megpróbáltatásnak volt kitéve; hazafias szelleme miatt nemegyszer fenyegette a bezárás veszélye.

A népoktatásról szóló 1868: XXXVIII. tc. értelmében a tanítóképzőket átszervezték három évfolyamúvá. Ennek Bartakovics Béla érsek 1870-ben szerzett érvényt, Tárkányi Béla kanonokra, az intézet akkori igazgatójára bízva ezt a munkát.

Az angolkisasszonyoknak 1874-ben megnyílt egri tanítónőképzője sokáig erre támaszkodott. Egy volt a két intézet igazgatója és tanári kara, még évkönyveiket is közösen adták ki. Samassa József érseksége idején az 1886/87. iskolaévben négy évfolyamúvá fejlesztették, majd Szmrecsányi Lajos dignitása idején hat, illetve öt évfolyamú lett. Fordulópontot jelentett az 1937/38-as iskolai év, amikor Szmrecsányi Lajos érsekfőpásztor páratlan bőkezűséggel kibővítette, teljesen új bútorzattal, berendezéssel és felszere-

léssel látta el, gyakorlóiskoláját pedig kéttagozatúvá fejlesztette, így válhatott a legkorszerűbben felszerelt hazai képzővé.

Az intézet első igazgatója Rajner Károly c. püspök, nagyprépost, a tudományok, művészetek és a nevelés nagy barátja, majd 1846–48-ig Lévy Sándor c. püspök nagyprépost vezette. Az elnyomatás idején hazafias szónoklatai és magatartása miatt bebörtönözték, és halálra is ítélték. Lipovniczky János kanonok az 1847/48. tanévben lett igazgató. Az ő igazgatói működése nem sokáig tartott, mert az ifjúság a szabadságharcba vult, és e miatt az iskola működése megszakadt. Utóda Bezzezh András kanonok. 1854-1859 között felváltva Stipula József és Németh Mihály kanonokok és Szaitz Antal prépost c. kanonok, igazgatták az intézetet. Tárkányi J. Béla kanonok 1868. áprilisában foglalta el az igazgatói széket és 1877-ben vált meg a tanítóképzőtől, amikor a Szent István Társulat igazgatója lett. 1872/74-ben átmenetileg, helyettesi minőségben Vincze Alajos töltötte be az igazgatói tiszteket. Zsendovits József kanonok 1892 irányította az áttérést a négy évfolyamú képzésre. 1892 és 1898 között Vincze Alajos az igazgató. 1898 1909. között Katinszky Gyula kanonok vette át a nagy felelősséggel járó örökséget. Babik József igazgató-tanár átmeneti megbízatása után Venczell Ede hittanár, későbbi prelátus-kanonok következett 1901 és 1921 között. Utóda Csanády László tb. kanonok, tanügyi főtanácsos volt, aki az ötéves képzésre való áttérést vezette le. 1938. szept. 1-től Somos Lajos utolsóként vezette egészen az államosításig Pyrker érsek első magyar tanítóképzőjét.

Az intézet tanárai közül irodalmi munkásságukkal kitűntek: Payer Antal költő, Mindszenty Gedeon, az új magyar katolikus líra megteremtője; Répássy János, Gárdonyi Géza irodalomtanára; Babik József hitszónok és író; Zsasskovszky Ferenc, a magyar énekköltészet nagyhírű mestere; Lányi Ernő és Poggatschnigg Guidó zencszerzők; Breznay Imre, Eger város történetének fáradhatatlan kutatója (Benkóczy 1928: 56).

Az intézet tanítványai közül kiemelkedtek: Gárdonyi Géza író, a nagy magyar tanító. Egry György népiskolai igazgató-tanító, kiváló meseíró, elbeszélő és tanügyi író. Balázs Béla kir. főigazgató, tanügyi főtanácsos. Kenyeres Elemér egyetemi m. tanár, a gyermeklélektan nagynevű kutatója, Fekete József tanügyi főtanácsos, óvónőképző-intézeti igazgató, tanügyi író, Orel Géza c. kir. főigazgató, tanügyi író.

2.2. Az Egri Érseki Jogakadémia története

Az egri jogiskolát Foglár György egri kanonok, c. püspök alapította, eredetileg internátusnak gondolva el, 1740-ben. Az új iskola létrehozását sok szempont érlelte, melyek közül legfontosabbként azt tüntette fel, hogy a független ügyvédi pályákra mindeddig főként protestánsok igyekeztek. A

püspök megállapítja, hogy ők is autodidaktákból kerültek ki, és csupán az ügyvédi gyakorlatban sajátították el a mesterséghez szükséges ismereteket.⁵ Az alapító célja az volt, hogy az itt képesített hallgatók olyan katolikus jogtudókká váljanak, akik el tudják látni ügyeiket, és nem szorulnak ügyvédekre.

Az intézet hallgatói katolikus nemes ifjak voltak, vagy szabad királyi városok polgárainak fiai. Felvételnél a származásukat igazolniuk kellett. A tanári kar két jogtanárból és a történelmet, ill. a matematikát tanító harmadik tanárból állt.

A leckerend szerint 1768-ban pl. délelőtt 8–9-ig a jogászok matézist hallgattak, 9–10-ig a két jogtanár két csoportban tartotta az óráit. Délután kettőtől háromig ismét jogi előadások voltak, háromtól négyig pedig újból matematika, de ez utóbbi helyett a kánonjogot is választhatták. A legkorábbi időszakban a tanfolyam ideje két év volt, melynek elvégzése után végbizonyítványt kaptak.

Az egri jogiskola működésének kezdeti szakaszában nem tarozott a legnépesebb intézetek közé. A XIX. sz. harmadik harmadáig, amikor kialakult a királyi és felekezeti jogakadémiák rendszere, ebből a szempontból közepes méretűnek számító főiskola volt,^{és} az is maradt a vizsgált polgári korszak végéig.

Az alapító Foglár kanonok alapítványa mellett (ezt a tulajdonában lévő ún. Handler-ház, + 50 000 rénes Ft készpénz és annak 3 000 Ft-ra rúgó kamatjövödelme képezte), ill. halála után hagyatékából további 2 000 Ft, (két kispap képzésére, és tankönyvek) toldotta meg. „Foglár p. halála után Barkóczy püspök karolta fel a jogiskola sorsát; pedig annál melegebb érdeklődéssel és jóakarattal, mert az nagyon is belevágott és beleillett a saját messzeszárnyaló terveinek hálózatába. Ő lelkes barátja s ápolója volt a tanügynek 1754-ben újon rendezte Egerben a teológiai stúdiumot, kivéven a jezsuiták kezéből, s világi papjaira bízta. A következő évben felállította a filozófiai két-éves tanfolyamot is, ugyancsak a megyei papság keze alatt. 1760-ban a kassai papnevelőt átplántálta Egerbe, s az ittenivel olvasztotta össze. Könyvnyomdát állított ugyanitt Egerben. Minden arra mutat –amit ő maga nyíltan is kijelentett minden alkalommal– hogy ő egy nagyszabású korszerű főiskolának, olyan egyetem-félének létrehozásán járatta elméjét” (Udvardy 1898: 13).

Esterházy püspök 1763-ban a királynőhöz intézett folyamodványában támogatást kér a magasztos tervhez, a kelet-magyarországi egyetem egri kifejlesztéséhez, amelyre azért is nagy szükség lenne, mert a nagyszombati,

⁵ „... oly kevés volt a katolikus ügyvéd, hogy a katolikus uraságok, még a prelátusok is, kénytelenek többnyire *akatólikus* ügyvédekre bízni ügyeiket és sokszor legkényesebb titkaikat is ...” (Udvardy 1898. 1-2.)

bécsi és grazi egyetemek igen távol vannak innen. Az ennek székhelyéül felajánlott újonnan épített líceum 20 év alatt, 1785-re készült el. A jogi kar mellett ide költözött a filozófiai és a teológiai kar is.

Az 1777-es Ratio úgy szabályozta a joglíceumok helyzetét, hogy az országos felsőoktatási hálózat rendszerében „csak a főkérmányra nézve van különbség a főpapi líceum és a királyi jogakadémiák között”

II. József 1783-ban beszüntette az állami jogakadémiákon kívüli jogi és filozófiai tanfolyamokat. Egerben is, az 1783/84-es tanévvel, de a császár halála után ismét megnyílhatott (Halmi 1987: 143).

A II. Ratio Educationis után a jogi tanszékek számát háromra emelték ugyan, de a tanintézet részleges autonómiájára vonatkozóan a törvény nem hozott újat, csupán az addigi rendeleteket kodifikálta.

Az 1848/49-es évben is szünetelt a tanítás, elsősorban azért, mert a hallgatók tömegesen álltak be nemzetőrnek, majd 1850 elején a császári helytartótanács (többek közt a nemzetőrök miatt is), rendeletileg rekesztette be a jogiskola működését, az abszolutizmus ideje alatt mindvégig szünetelt. A jogi tanfolyam az 1861/62-es iskolaévben nyithatja meg kapuit újra, felemelve egyben az oktatási időt három évre. Az első évfolyam tantárgyai a jogi és államtudományi enciklopédia, észjog és magyar történelem, valamint a római jog és a statisztika (mindegyik tíz órában). A II. évben magyar magánjogot hallgatnak, politikát, kánonjogot, büntetőjogot és büntetőeljárást meg bányajogot. A III. évben osztrák magánjogot, váltó- és kereskedelmi, továbbá pénzügyi-politikai jogot hallgattak. Ugyancsak a végzősök tanterve tartalmazta a magyar közjogi és közigazgatási szabályokat, valamint a polgári törvénykezés szabályait (perrendtartás).

„1874-ben a 12. 917/1874-es vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet új egységes szervezeti szabályzatot ír elő az állami és a felekezeti jogakadémiák, így az egri líceum részére is. Ennek „gyökeres újítása”-ira utaltunk már: közelebb hozni a jogakadémiákat az egyetemi tanulmányi rendhez; rangját és jogállását tekintve a jogi főiskolákat egyetemi expozitúrákká tenni. Az akadémiai tanfolyamok ezen túl négyévesek – feljogosítván a jogakadémiákon végzett hallgatókat közvetlenül a doktori rigorozumokra is lehetni” (Udvardy 1898: 443).

A tantárgyakat a két felső évi tanfolyamon a bifurkáció ^{elvének} megfelelően csoportosították, a vizsgákat a főtárgyakra korlátozták (összesen négyet rendelték el), valamint két alap- és két államvizsgát írtak elő.

E rendelkezés szüntette meg lényegében a magántanulási jogot (amely rendelkezést 1883-ban újjólal megerősítették), ezt csupán kivételes esetekben megengedve, mint pl. előrehaladott életkor vagy „közszolgálatban való sikeres alkalmazkodás”. A jog- és államtudományok tanítására nyolc tanszé-

ket hoztak létre: római jogit, a bölcséletit és büntetőjogit, a statisztikait, a jogtörténetit (és egyházjogit), valamint a magyar közjogit.

Az 1870-es évek végén kísérletek történtek általában az akadémiai jogászképzés visszaszorítására (főként a felekezeti főiskolák vonatkozásában), felmerült az egri joglíceum megszüntetésének a gondolata is, erre azonban a tárgyalt időszakban semmiképpen nem kerülhetett sor.

1883-ban, a jogi oktatásban újabb reformokat vezettek be, amelyek azonban az 1874. évi szabályzatok rendelkezéseivel nem szakítottak gyökeresen, csupán tanulmányi és vizsgarend módosításokra terjedtek ki. Ezek némelyike igen lényeges viszont. Kimondták, hogy végbizonyítványt csak azok a hallgatók nyerhetnek, akik nyolc teljesen beszámítható tanfélév hallgatását igazolni tudják.⁶

Külön fejezetben érdemes foglalkozni Samassa József egri érsek betervezésével, amelyben a vallás- és közoktatási miniszternek a felekezeti jogakadémiák számának korlátozásával kapcsolatos tervére reagál 1880-ban (Halmai 1987: 145).

Samassa érsek végtére nagyon is világosan érzékeli a jogi képzés területén meglevő anomáliákat: „... szembeszökő tünetére közviszonyainknak kell rámutatnom, melyekre... mindenütt ráakadunk [s amely] egyfelől közoktatásunk, másfelől állami életünk szervezetét egymással szembeállítja. Mert míg egyrészt a közoktatást az állam a nyugati államok mintájára szervezi, az iskola is joggal igényeli, hogy az általa adott szakképzettség jelentősége az állami tevékenység köreiben nem csak elvi, hanem tényleges kifejezést nyerjen az iskola szervezetének megfelelően, addig másrészt kivált a földbirtokban beállott nagy válság ... és szegényedés mindig új elemeket sodor a létért való küzdelembe és a jogi képzettséget igénylő pályákat ellepi a sokaság ... a szakképzettséget a versenytérről leszorítja, a kinevezés alá eső állások betöltésénél is sokszor előnyben van, de kivált a közigazgatás összes területéhez, melynek művelése nincs qualificatiohoz kötve... Így az államélet és a közoktatás szervezete nem üt össze” (Halmai 1987: 147).

A jogakadémiák mint fontos műhelyek rendhagyó, meghatározó szerepet játszottak tehát a magyar felsőoktatás szervezett rendszerében, így az egri jogakadémia is. Nemkülönben a fokozatosan kiépülő polgári társadalom életének minden szektorában és minden szintjén lényegében a XVIII. sz.-tól a két világháború közötti, de még az azutáni időkig is, különösen az első világháború időszakával bezárólag terjedő időkeretben.

⁶ Ezen a területen ugyanis a korábbiakban zavarokat okozott a hallgatók önkéntes katonai szolgálatának teljes értékű beszámítása, s ez a gyakorlat időszakonként tömegessé vált.

A jogi főiskolák létrejötte, megerősödése, speciális arculatuk kialakulása többféle törekvés eredője volt; elsősorban természetesen a Ratio Educationis óta foganatosított állami rendelkezésekéi és meghatározóan a katolikus és protestáns főiskolákon (jellemzően az egri esetében is) az erre irányuló felekezeti törekvésekéi.

A kultuskormányzat kiemelten jelentős szerepet szánt ezeknek az akadémiáknak az igazgatási és közigazgatási szakértelmiségi réteg létrehozásában. Okát és eredményét ezeknek az intézményeknek a gyakorlati képzésre történő orientációjában láthatjuk.

Az államélet praxisa és az oktatási rendszer közötti tartalmi és szervezeti anomáliáktól függetlenül a fenti szerepüket egészen a XX. sz. első harmadáig-feléig erőteljesen és jól kimutathatóan megtartották párhuzamosan az értelmiségi pályák honorácior tradícióinak fokozatos leépülésével.

2.3. Az Egre Római Katolikus Fiú Felsőkereskedelmi Iskola története

Az Egre Római Katolikus Fiú Felsőkereskedelmi Iskola alapítását 1921. szept. 13-án, 153396/1921. VII. B. M. sz. rendeletében engedélyezte a vallás- és közoktatásügyi miniszter. Az egri iskola volt az ország első keresztyén felekezeti jellegű fiú felsőkereskedelmi iskolája. 1921. okt. 17-én 31 tanulóval kezdődött el a tanítás. A tantestület kizárólag óraadókból állt, a megbízott igazgató Veszprémy Dezső volt, majd Ágoston Béla mint megbízott, akinek betegsége miatt 1923-tól, amikor a nyilvánossági jogot is megkapta az iskola, Kántor Nándor. 1923–1939. között dr. Óriás Nándor az egri érseki jogakadémia nyilvános rendkívüli tanára látta el az igazgatói teendőket. Ebben a tanévben a három rendes tanári állást dr. Angyal Lajossal, dr. Lénárt Jánossal és dr. Scheffler (Somlay) Mihállyal töltötték be. Az osztályok számának bővülésével folyamatosan együtt bővült a tantestület is. 1927-től Székely Lászlóval, 1928-tól Huber Ferencsel erősödött. 1928-ban már párhuzamos osztályokkal indult az első évfolyam. 1937-től pedig már minden évfolyamon vannak párhuzamos osztályok, sőt 1941-től a harmadik párhuzamos osztály megnyitása is szükségessé válik a jelentkezők nagy száma miatt. A testület 1930/31-ben Peller Ernő, Sulyok György tanárokkal bővült. Az ekkor már 10 éves intézetben egészséges közszellem uralkodott, aminek bizonyágát az egyensapka népszerűsége adta. Ez 1923-tól az érsek úr engedélyével a Szmracsányi nemzetség színeinek (kék) felhasználásával készült.

A tanulók egészségi állapotára már ekkor is iskolaorvos vigyázott dr. Besznyák István személyében.

Ifjúsági egyesületként működött az intézetben a Mária-kongregáció, az önképzőkör és a 294. sz. Eszterházy Károly cserkészcsapat. A Gyorsírókör két csoportokban, a Wesselényi sportkör (1923-ban alakult) játék, atlétika,

úszás, téli sportok és céllövészeti szakosztályokkal. 12 tagú vonós zenekara is volt az iskolának.

A kereskedelmi iskolák számára 1930-ban új érettségi szabályzatot állítottak össze, mely az érettségit jelentősen megszigorította. A reálkereskedelmi szemlélettől a közgazdasági szemlélet felé fordult a figyelem.

1936/37-től Bakó Jenő, Barta Sándor, 1938/39-től dr. Ebergényi Tibor és Kerekes Sándor, 1939/40-től Oltai Rudolf tanárokkal egészült ki a testület. 1939 nyarán megvált az intézettől dr. Óriás Nándor, aki a pécsi Erzsébet Tudományegyetem római jog tanszékére került nyilvános rendkívüli tanárként. Az igazgatói tisztségben dr. Angyal Lajos követte (1939–45).

Az iskola 8 osztályába 1940/41-ben 270 tanuló járt, illetve nyolc rendes tanár, három helyettes és három óraadó tanított. A tanulmányi eredmény alapján a kereskedelmi iskolák rangsorában az egri a középértéket képviselte a maga 2,97-es átlagával.

Az oktatás egyre gyakorlatiasabbá vált: heti 3 órában 50 írógépen dolgoztak a tanulók, s ugyancsak 50 átirógépen (átíró)könyvelés is folyt könyvtárból. Emellett számológépek, mikroszkópok, analitikai mérlegek, logarírók stb. álltak az oktatás rendelkezésére, a jól felszerelt szertárak mellett.

Az iskola növendékeit és tanárait bensőséges meleg kapcsolat fűzte össze a kezdetektől. A végzett diákok visszajártak, s ma is működik az öregdiákok baráti köre.

A kereskedelmi iskola megalakulásától 1949-ig a Líceumban (ma Eszterházy Károly Főiskola) működött. Kezdetben a II. emelet keleti szárnyában, majd a bővülés nyomán az egész II. emeletet elfoglalta, de voltak termei az I. és IV. emeleten, sőt a csillagvizsgálóban is.

1943-tól a második világháború hatása egyre erőteljesebben érződött. Az 1943/44-es tanév nov. elején kezdődött és már márc. 31-én be is fejeződött. 1944 őszén a hadműveletek miatt okt. 2-től dec. 14-ig szünetelt a tanítás. Dec. 14-én a párhuzamos osztályokat összevonva 4 osztályban kezdődött meg a tanítás. A keristák derekasán kivették részüket a városi romeltakarításból is.

1945 áprilisától ideiglenesen Bakó Jenő látta el az igazgatói teendőket, szeptembertől pedig Barta Sándor a megbízott igazgató. 1946 ápr.-ban dr. Lénárt János kap igazgatói megbízást. A súlyos inflációt követő stabil pénz, a forint megjelenése után hozzá lehetett kezdeni a megrongálódott könyvtár és a szertárak helyreállításához, illetve fejlesztéséhez.

1948. június 16-án az 1948. XXXIII. tv. alapján megtörtént az egri Római Katolikus Kereskedelmi Középiskola államosítása (Kikli 1991: 72).

4. Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

Az egri tanítóképzés története az 1912 és 1945 közötti időszakban 1996. *Pedagógusképzés*. 1–2: 190–198.

Hivatkozások

Benkóczy Emil 1928. *Pyrker első magyar tanítóképzője*. Eger. Lyceumi Nyomda

Halmai István 1992. Az érseki jogakadémia a jogi felsőoktatás rendszerében. Az *EKTF Tudományos Közleményei*, XVIII/5.

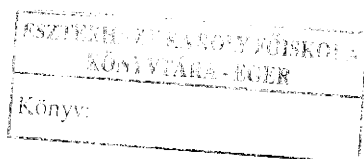
Kikli Tivadar 1991. *Magvetés, az egri fiú felsőkereskedelmi középiskola története*. Eger.

Maskovics Mihály 1843. *A falusi iskola-mesteri hivatalra készítendőek számára az egri anyamegyében alapított intézetnek rövid leírása*. Eger. Lyceumi Nyomda.

Mészáros István 1992. Egyetemszervezési tervek Egerben. Az *EKTF Tudományos Közleményei*, XXL. Eger.

Sugár István: 1984. *Az egri püspökök története*. Szent István Társulat Budapest.

Udvardy László 1896. *Az egri érseki joglíceum története*. Lyceumi Nyomda, Eger.



4000

